Reducerea violenţei în şcoală – Un ghid al schimbării

Coordonare: Chris Gittins
Consilier principal al guvernului privind ameliorarea comportamentului, frecvenţă şi reducerea violenţei în şcoală
Regatul Unit

Construirea unei Europe cu şi pentru copii:
Programul de acţiune „Copiii şi violenţa”

Consiliul Europei

Ediţia în limba engleză:
Violence reduction in schools – How to make a difference
A handbook
ISBN-10: 92-871-5870-3
ISBN-13: 978-92-871-5870-3

Opiniile exprimate în prezenta publicaţie aparţin autorului; ele nu le reflectă în mod necesar pe cele ale Consiliului Europei.

Toate drepturile sunt rezervate. Nicio parte a acestei publicaţii nu poate fi reproducă, înregistrată sau transmisă, sub orice formă sau prin orice mijloc fie: electronic (CD-Rom, Internet, etc.), mecanic, fotocopiere, înregistrare sau orice altă modalitate, fără autorizarea scrisă prealabilă a Diviziei de Publicaţii, Direcţia de Comunicare şi Cercetare.

Coperta: Atelierul de creaţie grafică al Consiliului Europei,
Pornind de la o imagine a Getty Images
Macheta: POA, Consiliul Europei

Consiliul Europei
F-67075 Strasbourg CEDEX
http://book.coe.int

ISBN-10: 92-871-5870-3
ISBN-13: 978-92-871-5870-3
© Consiliul Europei, ianuarie 2006

Versiunea în limba română, octombrie 2007
ISBN: 978-973-0-05276-3

Cuprins

Pagina

Introducere

Chris Gittins 5

Capitolul 1 – Primii paşi

Lupta împotriva violenţei în şcoală: o perspectivă europeană

Peter K. Smith 11

Capitolul 2 – Mai departe

Rolul auditului şcolar în prevenirea şi reducerea actelor de violenţă

Petern Galvin 23

Capitolul 3 – Alegerea şi aplicarea unei politici

Crearea unui climat de convieţuire armonioasă în şcoală prin intermediul politicilor unităţii de învăţământ

Julie Shaughnessy 41

Capitolul 4 – Ce ar trebui predat?

Curricula şcolară, un instrument de luptă împotriva violenţei

Julie Casey 53

Capitolul 5 – Implicarea elevilor

Elaborarea de strategii puse în aplicare de elevi pentru diminuarea violenţei

Helen Cowie 69

Capitolul 6 – Protejarea copiilor

Oferirea unui mediu şcolar mai sigur

Mona O'Moore şi Stephen James Minton 83

Capitolul 7 – Susţinerea personalului şcolar

Un sistem de pregătire: plantarea germenelui păcii – promovarea convieţuirii armonioase

George Robinson, Barbara Maines şi Robyn Hromek 99

Bibliografie 113

Autorii 123

Anexe – Copiii şi violenţa 125

Introducere

Publicul țintă al acestui manual

Prezentul manual, redactat pentru Consiliul Europei, îşi propune să-i ajute pe decidenţi şi, într-o manieră generală, pe actorii din educaţie să pună în aplicare decizii coerente în materie de sensibilizare, prevenire şi menţinere a ordinii pentru a lupta împotriva violenţei în viaţa de zi cu zi.

El răspunde, în mod special, intenţiei exprimate de Consiliu, de a elabora un manual care să conţină exemple de bune practici privind punerea în aplicare a strategiilor de prevenire a violenţei în şcoală, conform concluziilor Conferinţei (2-4 decembrie 2002) privind parteneriatele locale pentru prevenirea şi lupta împotriva violenţei în şcoală (Consiliul Europei 2003).

Acest manual este destinat utilizării în toate unităţile de învăţământ şcolar la nivel primar, secundar şi în învăţământul specializat. El se adresează ansamblului actorilor din educaţie, respectiv nu numai profesorilor şi directorilor unităţilor de învăţământ, ci şi numărului în creştere al profesioniştilor care sprijină elevii în cadrul şcolii. În realitate, această lucrare se va dovedi utilă tuturor persoanelor care doresc ameliorarea funcţionării şcolii în general, sau a unităţii lor de învăţământ în special, pentru a crea o comunitate în care să predomine securitatea şi înţelegerea şi în care procesul de învăţământ să se poată desfăşura într-un mediu fără represiuni, intimidări şi violenţă.

Utilitatea acestei lucrări pentru orice persoană interesată de conviețuirea armonioasă în școală

În capitolul 1, am ales să definim violenţa, ca fiind tot ceea ce se opune „convivencia", termen împrumutat din spaniolă care înseamnă „capacitatea de a trăi împreună în armonie". Această definiţie susţine şi descrie cei doi piloni principali ai oricărei strategii în favoarea luptei împotriva violenţei în şcoală, şi anume:

- stabilirea şi menţinerea unui mediu de studiu în care violenţa nu este tolerată pentru a menţine în mod constant o cultură a conviețuirii armonioase;
- răspunsurile care trebuie date violenţei când aceasta se manifestă, pentru a apăra principiul conviețuirii armonioase.

Aceste două elemente nu pot fi puse în aplicare decât în cadrul unui parteneriat cu autorităţile locale. Studiile la care se referă prezentul manual

arată că majoritatea şcolilor din Europa reprezintă un adăpost al păcii şi securității pentru elevi. Dar, când va fi necesar să se reducă totuşi violența, acest lucru nu se va putea face decât prin împărțirea responsabilităților în societatea în care trăiesc copiii.

În consecință, acest manual ar trebui să intereseze toți membri, comunității şcolare la nivel local, în special pe administratorii şi responsabilii colectivităților. Fără această acțiune locală, copiii se vor confrunta cu două norme distincte, în interiorul şi în exteriorul şcolii şi nu vor putea pune în practică ceea ce au învățat. Şcoala lor devine astfel o „oază" de conviețuire armonioasă, într-o societate din ce în ce mai violentă.

Corespondentul său, *Manualul pentru dezvoltarea parteneriatelor locale privind prevenirea violenței în scoală* (Consiliul Europei, 2005) stârneşte interesul tuturor unităților de învățământ. Aceste două manuale ar putea fi utilizate împreună pentru a pune în practică programe de ameliorare a conviețuirii armonioase în şcoală.

Utilitatea acestui manual pentru şcoli

Studiile realizate pe niveluri de violență în şcoală (a se vedea capitolul 1) nu permit stabilirea într-un mod hotărâtor a faptului că fenomenul ia amploare în unitățile de învățământ şcolar din Europa, chiar dacă, în toate țările, mijloacele de comunicare în masă pot transmite o părere contrară. În consecință, acest manual nu se vrea un răspuns la o situație de criză.

Cu toate că sfaturile şi sprijinul răspund unei nevoi universale, acesta din urmă variază în funcție de situațiile locale şi regionale, ceea ce face dificilă generalizarea. Aici este imposibil de avut în vedere toate nevoile, în special atunci când copiii sunt expuşi gravelor conflicte din societate care dau naştere actelor de violență sau atrocităților războiului.

Şcolile sunt în general considerate ca agenți ai schimbării sociale: ele trebuie, deci, să-şi fixeze norme şi idealuri mai ridicate față de cele care sunt răspândite în colectivitatea căreia ele aparțin. În consecință, unitățile de învățământ de calitate caută să-şi amelioreze conviețuirea armonioasă potrivit metodelor axate pe soluții (a se vedea capitolul 4), chiar dacă, singura soluție viabilă este tocmai o schimbare în societate. În acest sens, acest manual priveşte problema dintr-o perspectivă realistă. Într-adevăr, violența este omniprezentă în societate. Astfel, şcolile ar trebui să-şi aleagă cu atenție acțiunile pe care le conduc pentru a veni în întâmpinarea problemelor pe care ele le-au identificat, în limita posibilităților lor, pentru a nu încerca imposibilul.

De asemenea, sunt propuse metode care permit concentrarea eforturilor asupra celor mai eficiente acțiuni, prin punerea în comun a ideilor care au dat rezultate bune în alte locuri, prin prezentarea studiilor de caz, a mărturiilor şi a diverselor cercetări.

Studiile realizate în Europa prezintă un număr crescut de inițiative naționale şi locale care abordează problemele privind violența şi oferă susținere şcolilor în acest domeniu. Scopul acestei lucrări nu este de a prezenta aceste inițiative; cu toate acestea, am inclus câteva exemple de bune practici, care pot încuraja personalul şcolar să-şi aprofundeze cercetările la nivel local, prin site-uri web şi prin intermediul bibliografiei care le-a fost furnizată.

Ce ajutor oferă manualul?

Diferite capitole acoperă marile probleme la care şcolile trebuie să răspundă, dacă ele doresc să-şi revizuiască şi să-şi amelioreze practicile lor actuale. Nu există o „soluţie miracol" pentru a reduce violenţa. Cu toate acestea, experienţa dobândită în diferite ţări europene arată că pentru reducerea efectivă a nivelului de violenţă trebuie:

- adoptată o abordare coerentă şi globală bazată pe convingeri şi principii comune;
- analizat modul în care şcoala este organizată pentru a menţine un climat de convieţuire armonioasă;
- prevăzut un ansamblu de ameliorări care trebuie aduse: soluţia este rareori simplă şi unică;
- supravegheată punerea în aplicare şi monitorizarea planului de ameliorare, inclusiv învăţarea competenţelor sociale, afective şi comportamentale;
- reacţionat cu eficacitate la manifestările de violenţă prin acţiuni care au ca scop să evite reapariţia lor.

De asemenea, se dovedeşte că şcolile care obţin rezultate bune în ceea ce priveşte convieţuirea armonioasă, sunt cele care ţin cont de părerile elevilor şi care îi implică în toate etapele procesului. Puşi în valoare şi încurajaţi, elevii devin actorii cei mai influenţi şi cei mai motivaţi în sensul ameliorării.

Unităţile eficiente de învăţământ veghează, de asemenea, ca adulţii responsabili să fie pentru elevi un model de urmat şi stabilesc prin cuvintele şi actele lor, normele de comportament în şcoală.

Cum ar trebui folosit acest manual?

Acest manual este destinat să ajute şcolile să pună în practică politicile instituţionale care să reducă violenţa; acest lucru cere adoptarea unui demers coerent care să permită elevilor să dobândească competenţele sociale, afective şi comportamentale necesare pentru a deveni cetăţeni capabili să rezolve conflictele fără să recurgă la violenţă.

El nu încearcă să ofere toate soluţiile. Îşi propune numai să ajute la ameliorarea convieţuirii armonioase şi să reacţioneze într-o manieră corespunzătoare la violenţă, atunci când aceasta se produce. Diferite capitole abordează principalele domenii care trebuie luate în considerare. Fiecare capitol poate fi citit separat, dar este puţin probabil ca o unitate de învăţământ să profite pe deplin de subiectele abordate, dacă nu urmăreşte mai întâi succesiunea capitolelor pentru a identifica o activitate care răspunde în mod deosebit nevoilor sale.

Succesiunea de subiecte abordate şi relaţiile dintre ele

În primul capitol, Peter Smith examinează diversele definiţii ale violenţei. Sprijinindu-se pe cercetările actuale el scoate în evidenţă principalele elemente

ale oricărui program care vizează reducerea violenţei în şcoală, precum şi principiile fundamentele pe care el se bazează.

În cel de-al doilea capitol, Peter Galvin explică cum să evaluăm violenţa în şcoală prin intermediul unui audit. El detaliază apoi interpretarea rezultatelor auditului, indicând metodele de acţiune pentru punerea în practică a unei intervenţii. El foloseşte exemplul unei şcoli secundare pentru a-şi exemplifica propunerea, însă demersul său se aplică tuturor tipurilor de unităţi de învăţământ.

În cel de-al treilea capitol, Julie Saughnessy prezintă elaborarea şi punerea în aplicare a politicilor şcolare destinate creării sau dezvoltării unei culturi a convieţuirii armonioase în cadrul unităţii de învăţământ. Ea subliniază că este importantă asigurarea unei bune colaborări între şcoală şi părinţi, precum şi evaluarea progreselor în vederea optimizării planurilor de acţiune.

Acest lucru conduce în mod normal la cel de-al patrulea capitol, în care Julie Casey se bazează pe exemplul programului naţional de educaţie a competenţelor sociale, afective şi comportamentale, pus în practică în Anglia de către Departamentul pentru Educaţie şi Aptitudini (Department for Education and Skils). Acest program abordează, într-adevăr, principalele elemente de integrare în cadrul programelor şcolare, care vor ajuta elevii să-şi dezvolte aptitudinile personale în rezolvarea conflictelor fără să recurgă la violenţă. Motivele conţinute în acest capitol, care descrie situaţia unei şcoli primare, se aplică, în aceeaşi măsură, tuturor tipurilor de unităţi de învăţământ.

În cel de-a cincilea capitol, Helen Cowie analizează exemplele de bune practici realizate în Europa cu participarea activă a elevilor. Ea comentează eficacitatea rezultatelor obţinute ţinând cont de acest element esenţial al oricărei strategii de reducere a violenţei în şcoală. Acest capitol analizează, de asemenea, strategiile de luptă împotriva agresiunilor de orice tip.

În cel de-al şaselea capitol, Mona O'Moore continuă studiul asupra participării active a elevilor prin analizarea diverselor strategii care vizează asigurarea securităţii în şcoli. Interesant că această siguranţă nu se realizează simplu printr-o îmbunătăţire a clădirilor. Conţinutul acestui capitol este consacrat modului în care elevii înşişi se pot implica în crearea propriei lor securităţi. El analizează, de asemenea, şi problema intimidării.

În sfârşit, în cel de-al şaptelea şi ultim capitol, George Robinson se referă la pregătirea personalului. El analizează o serie de teme care să fie integrate într-un plan de pregătire şi propune exerciţii destinate să asocieze într-o manieră activă personalul în lupta împotriva violenţei. El concluzionează, indicând etapele prin care trebuie să treacă unitatea de învăţământ pentru a pune în practică un ansamblu de strategii privind reducerea violenţei.

Cum utilizăm activitățile propuse?

Activităţile prezentate permit cititorului să reflecteze asupra marilor probleme care i se prezintă, oferindu-i posibilitatea de a verifica importanţa conţinutului fiecărui capitol şi de a adapta metodele propuse propriei sale situaţii. Aceste activităţi se dovedesc a fi într-adevăr utile în cazul unei lecturi colective a

capitolului deoarece ele dau naştere, în cadrul grupului, unei serii de discuţii şi unui schimb de opinii privind importanţa conţinutul capitolului pentru o anumită unitate de învăţământ.

Pe de altă parte, activităţile au utilitatea lor pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Activităţile abordate în fiecare capitol pot îmbogăţi dezbaterea şi pot contribui la îmbunătăţirea pregătirii. Toate împreună, activităţile pot conduce într-o şcoală la realizarea unui acord privind conceperea şi punerea în practică a unui plan de ameliorare conform etapelor prezentate în capitole.

Lecţii pentru viitor

Prima lecţie pentru viitor se referă la apropierea între teorie şi practică şi o mai bună diseminare a soluţiilor în toată Europa. În ciuda numeroaselor programe de cercetare, pe cât de valoroase pe atât de erudite – programe bine catalogate, printre altele, de observatoarele europene şi britanice împotriva violenţei în şcoală şi de publicaţii precum lucrarea lui Peter Smith: *Violenţa în şcoală: răspunsul în Europa* (2003) – cercetarea, aşa cum a remarcat Peter Smith, nu pare câtuşi de puţin să fi avut repercusiuni în şcoli.

În consecinţă, rămâne mereu la fel de necesară apropierea cercetării şi practicii în Europa, aşa cum a făcut-o de altfel Consiliul Europei, pentru ca şcolile să beneficieze în mod direct de rezultatele cercetării. Cu toate acestea, ar trebui, de asemenea, ca cercetătorii să-şi concentreze eforturile asupra nevoilor practicienilor. Aceştia din urmă, din punctul lor de vedere, ar trebui să analizeze şi să verifice validitatea strategiilor aparent eficiente şi să adapteze soluţiile propuse situaţiei lor specifice.

În această privinţă, programul VIRIS (Programul de reducere a violenţei în şcoală - „Violence Reduction in Schools Programe") al Departamentului pentru Educaţie şi Aptitudini (Department for Education and Skills), al Regatului Unit, reuneşte experienţe foarte diverse din Europa şi permite împărtăşirea politicilor şi practicilor prin intermediul unui program de cooperare cu Ministerul Educaţiei Naţionale din Franţa. Programul VIRIS analizează rezultatele obţinute în materia luptei împotriva violenţei de către unităţile de învăţământ din Anglia şi Europa precum şi motivele reuşitei soluţiilor găsite. Metodologia adoptată cuprinde o analiză a cauzelor fără de care analiza tendinţei nu ar fi decât un instrument practic limitat.

În Anglia această iniţiativă va conduce la publicarea de noi directive, adresate tuturor unităţilor de învăţământ şi a materialelor de pregătire destinate tuturor categoriilor de personal. Această activitate a evidenţiat deja un anumit număr de nevoi comune practicienilor europeni. Pe de altă parte, ei au atenţionat echipa responsabilă cu programul de lipsa cunoştinţelor referitoare la experienţele reuşite în alte ţări. Informaţiile privind VIRIS şi legăturile spre alte iniţiative lansate în Marea Britanie privind reducerea agresiunilor se găsesc pe pagina „Comportament şi frecvenţă"[1] a site-ului Departamentului pentru Educaţie şi Aptitudini (Department for Education and Skills): <http://www.dfes.gov.uk/behaviourandattendance>.

[1] NT: Behavior and Attendance

A doua lecţie se referă la activitatea în reţea şi la împărtăşirea bunelor practici prin întâlniri şi schimburi de experienţă. Informaţiile conţinute în acest manual nu reprezintă decât partea vizibilă a practicilor în vigoare în Europa. În ciuda preponderenţei inevitabile, în anumite capitole, a exemplelor luate din experienţa englezească şi irlandeză, autorii au făcut tot posibilul să raporteze munca lor la contextul şcolilor europene. Suntem în mod deosebit recunoscători lui Peter Smith, Helen Cowie şi Mona O'Moore pentru adoptarea unui punct de vedere asupra situaţiei actuale din Europa care se bazează pe bogăţia experienţei lor. De asemenea, aceşti autori ne-au atras atenţia asupra a ceea ce ei nu au putut include în activitatea lor, în special acţiunile impresionante şi extrem de pertinente desfăşurate în momentul de faţă în Scoţia (<http://www.ltscotland.org.uk>).

Activitatea în reţea este desigur importantă, însă şcolile speră că nu se va transforma într-un forum de discuţii pentru academicieni. În sens contrar, dacă reţeaua se limitează doar la schimburile de soluţii concrete, nu va ajunge să-i reunească pe teren pe cercetători, administratori şi practicieni. Ideală ar fi organizarea de seminarii şi conferinţe în toată Europa în scopul îmbogăţirii contactele personale, identificării soluţiilor generale şi găsirii metodelor comune de reducere a violenţei. Aceste întâlniri ar reuni reprezentanţi din cercetare, învăţământ şi administraţie. Concluziile şi studiile de caz ar fi imediat puse la dispoziţia tuturor prin intermediul unui web site.

Noi am vegheat ca National Behaviour and Attendance Exchange să publice pe Internet (<http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/ npsl_ba/ exchange/>) toate legăturile importante, inclusiv cele indicate în prezentul manual. Persoanele interesate de problemele abordate aici şi care doresc să-şi aprofundeze cunoştinţele de bune practici în Europa vor găsi toate informaţiile necesare pe acest site.

Nu există niciun fel de îndoială că nevoile, metodele şi soluţiile sunt în totalitate comparabile în diferite şcoli europene. Numeroasele iniţiative guvernamentale sau locale în desfăşurare aduc tot atâtea lecţii şi ar trebui să facă loc împărtăşirii de experienţe. Ar trebui continuate, schimbul şi cooperarea în toată Europa. Consiliul Europei trebuie, de asemenea, să continue să reunească într-un loc cercetătorii şi practicienii în vederea favorizării schimbului de experienţe privind lupta împotriva violenţei în şcoală. Acest manual îşi propune să participe la acest efort.

Capitolul 1
Primii paşi

Lupta împotriva violenţei în şcoală: o perspectivă europeană

Peter K. Smith

Acest capitol este destinat să ajute unităţile de învăţământ:

- să înţeleagă conceptul şi definiţiile violenţei;
- să ia cunoştinţă de o serie de iniţiative europene în acest domeniu;
- să reflecteze asupra factorilor care pot exercita o influenţă asupra climatului de violenţă în şcoală;
- să identifice efectele acestor factori asupra elevilor;
- să treacă în revistă măsurile luate pentru diminuarea violenţei.

Contextul european

Violenţa în şcoală este, pe drept cuvânt, un fenomen îngrijorător. În primul rând ea aduce un prejudiciu direct persoanelor care o suportă şi mediului şcolar atunci când se traduce prin vandalism.

Ea se află la originea unui climat de insecuritate şi de frică care dăunează scopurilor urmărite de către școală. În fapt, un climat de violenţă într-o unitate de învăţământ este diametral opus „educaţiei pentru cetăţenie", care constituie, în general, ţelul nostru şi intră în conflict cu drepturile elevilor şi copiilor, de a trăi la adăpost de frică şi intimidare (Convenţia Naţiunilor Unite privind drepturile copilului).

Şcolile ar putea lua măsuri pentru a lupta împotriva violenţei care se manifestă deschis sau se prezintă pur şi simplu ca un potenţial pericol. Acest manual propune câteva soluţii. Dacă noi restrângem propunerile noastre la violenţa în şcoală, este important să subliniem că fenomenul nu se limitează doar la mediul şcolar. Populaţia şcolară este influenţată de media şi de manifestările de violenţă din societate în general, dar şi din actualitatea internaţională. Media prezintă adesea acte de violenţă, uneori chiar sub un unghi atrăgător sau pozitiv. Violenţa există, de asemenea, şi în societate, acolo unde ea este uneori acceptată. Actele de violenţă ale părinţilor asupra copiilor lor (şi anume pedepsele corporale) nu au nimic ilegal în numeroase ţări din Europa. Represaliile împotriva criminalilor (replicare) sau a grupurilor bănuite de activităţi teroriste sunt adesea aprobate de majoritate. Legitimitatea şi

eficacitatea acţiunii şcolii împotriva violenţei pot fi afectate din cauza acestor circumstanţe exterioare. În orice ţară democratică în responsabilitatea cetăţeanului intră în parte şi aceste situaţii.

Evident deci, aici trebuie definită violenţa.

Activitatea 1.1: Surse esenţiale de informare

Iată câteva surse de informare esenţiale privind diminuarea violenţei. Site-urile ar putea fi utile pentru şcoli:

- site-ul Consiliului Europei pentru programul „Răspunsuri la violenţa cotidiană într-o societate democratică, din care face parte prezentul manual: <http://www.coe.int/T/EIntegrated_Projects/Violence/>
- Observatorul Marii Britanii pentru promovarea non-violenţei: este site-ul pe care toate trimiterile găsite în prezentul manual vor fi postate şi aduse la zi: <http://www.ukobservatory.com>;
- Observatorul european al violenţei şcolare: <http://www.obsviolence.com>;
- proiectul CONNECT finanţat de către Uniunea europeană (Abordarea Violenţei în Şcoală dintr-o Perspectivă Europeană (1998-2002)), care centralizează rapoartele provenite din 15 state membre şi două state asociate (Islanda şi Norvegia) împreună cu concluziile: <http://www.gold.ac.uk/connect>;
- cinci proiecte privind reducerea violenţei în şcoală finanţate în cadrul proiectului CONNECT: <http://europa.eu.int/comm/education/connect/selection.html>;
- ICCRM pentru „Pacific Pathway Programme", un program de rezolvare a conflictelor din şcoli, în versiune engleză şi franceză (Canada): <http://www.iccrm.com>;
- Journal of School Violence[2] consacrat acestei probleme: <http://genesislight.com/JSV.html>;
- site-ul britanic al programului VIRIS pentru reducerea violenţei în şcoli realizat de către Departamentul pentru Educaţie şi Aptitudini: <http://www.dfes.gov.uk/behaviourandattendance>;
- site-ul britanic împotriva ofenselor: <http://www.dfes.gov.uk/bullying>;
- Organizaţia Mondială a Sănătăţii (OMS):< http://www.health.fi/connect>, a se vedea în special fi-006 din cuprins pentru un plan de acţiune împotriva violenţei în şcoală;
- Centrul împotriva ofenselor al Colegiului Trinity din Dublin, informaţii şi legături către site-uri din lumea întreagă: <http://www.abc.tcd.ie>;
- „justiţia" reparatoare: <http://www.transformingconflict.org şi www.realjustice.org>.

[2] NT: Jurnalul Violenței în Școală.

Definițiile violenței

Ce este violenţa? Cuvântul folosit este asemănător în limbile latină şi engleză: în spaniolă *violencia,* în portugheză *violencia,* în italiană *violenza,* în engleză *violence* etc. În schimb, în alte limbi sunt foarte diferite din punct de vedere etimologic, cum ar fi: în germană *(Gewalt),* în greacă *(βία)* sau în islandeză *(ofbeldi).* Pe de altă parte, în fiecare limbă, termenul poate avea mai multe înţelesuri. Copiii înşişi definesc violenţa în şcoală în maniere diferite, în funcţie de vârsta, limba şi originea lor (Smith şi alţii, 2002). Vom analiza trei definiţii date de către adulţi pentru termenul englezesc *violence.*

Dicţionarul Encarta (1999) defineşte violenţa astfel: 1) utilizarea forţei fizice care duce la vătămări corporale şi pagube materiale; 2) utilizarea ilegală şi nejustificată a forţei sau efectul produs de ameninţarea utilizării acesteia.

Privit Olweus (1999, p.12) violenţa sau comportamentul violent reprezintă comportamentul agresiv al unei persoane care aplică o pedeapsă sau provoacă un disconfort relativ important unei alte persoane, folosind propriul său corp sau prin intermediul unui obiect (inclusiv armă).

Organizaţia Mondială a Sănătăţii defineşte violenţa, după cum urmează: utilizarea sau ameninţarea utilizării forţei fizice sau psihologice împotriva ta, a altei persoane sau a unui grup de persoane care poate aduce sau este susceptibilă de a aduce moarte, suferinţă psihologică, tulburări de dezvoltare sau chiar vătămări corporale, pagube materiale sau pierderea proprietăţii (WHO fi-006).

Aceste definiţii prezintă un anumit număr de caracteristici comune, și anume că violenţa:

- aduce sau este susceptibilă de a aduce pagube;
- este intenţionată (vătămările provocate fără intenţia de face rău nu sunt în general considerate ca acte de violenţă).

Vom analiza acum diferenţele, a se vedea neconcordanţele dintre definiţii. Există cel puţin cinci dimensiuni,

1. Este violenţa neapărat fizică? Este, potrivit Encartei (prima definiţie) şi Olweus, dar nu şi potrivit celei de-a doua definiţii a Encartei, nici celei a OMS. Limitarea violenţei la manifestarea sa fizică ne permite să o delimitam clar şi o face poate mai uşor de măsurat (în raport cu violenţa verbală sau relaţională). O astfel de limitare reprezintă diferenţa între violenţă şi agresiune. Totuşi, nu toţi autorii şi cercetătorii sunt mulţumiţi de această definiţie „fizică". De fapt, ea exclude în mod clar celelalte comportamente vătămătoare intenţionate, cum ar fi insultele, excluderea socială sau zvonurile mincinoase (Underwood, 2002).

2. Este violenţa exercitată neapărat împotriva unei persoane? Potrivit Encartei, nu, însă potrivit Olweus, da şi probabil şi OMS. Cu alte cuvinte, vandalismul – definit ca degradarea sau distrugerea rău intenţionată sau deliberată a bunului altei persoane – este el un act de violenţă? Desenele de pe zidurile şcolilor, degradarea intenţionată a cărţilor sau materialelor şcolare, ar trebui să fie ele considerate tot acte de violenţă?

3. Trebuie să se manifeste într-adevăr violenţa ca un comportament care dăunează cuiva sau întrucâtva, sau este doar ameninţarea acestui neajuns aşa cum este formulat în cea de-a doua definiţie a Encartei şi în cea a OMS? Luarea în considerare a unor criterii precum sentimentul de insecuritate se justifică, din moment ce acordăm tot atâta importanţă ameninţării cu violenţa cât şi punerii ei în aplicare.

4. Poate fi violenţa considerată legală? (a se vedea a doua definiţie a Encartei). În acest caz, pedepsele corporale constituie un act de violenţă. În acest caz, pot fi, deci, considerate ca acte de violenţă pedepsirea unui elev, arestarea unui răufăcător, decizia justiţiei faţă de un delicvent. Dacă nu, există atunci „o legalitate" pe care o acceptam pentru că este definită de către societate? Putem pune această problemă sub semnul întrebării?

5. Pentru a fi considerată ca atare, violenţa trebuie să fie comisă de un individ (a se vedea Olweus), sau de o manieră mai impersonală de către un grup social sau o instituţie? În orice caz, este ceea ce se lasă să se înţeleagă prin termenul „violenţă instituţională". Acest termen reaminteşte, de asemenea, o situaţie în care violenţele sunt comise împotriva elevilor, urmare a unor anumite acte sau prin aplicarea unui regulament într-o unitate de învăţământ.

În cele din urmă, atunci când o definiţie este utilizată în mod efectiv, chiar dacă este vorba de a constata un act de violenţă sau a-l gestiona, trebuie stabilit nivelul de violenţă. Care trebuie să fie gravitatea prejudiciului suferit? Noi suportăm mici ofense în fiecare zi. Ar trebui deci, să începem să vorbim de violenţă în cazul loviturilor grave, insultelor sau provocărilor de natură socială? Sau trebuie să includem, de asemenea, ceea ce cercetătorii francezi au numit „microviolenţă" sau „grosolănii", şi anume: o lipsă de respect întrucâtva puţin accentuată şi o încălcare a regulilor (Debarbieux şi alţii, 2003)? Aceste incidente nu pot fi cu siguranţă calificate ca violenţe în accepţiunea majorităţii definiţiilor. Cu toate acestea, ele joacă un rol important din moment ce este vorba despre înţelegerea cauzelor unei violenţe la şcoală şi de găsirea mijloacele de a o remedia.

„Convieţuirea armonioasă"

Un grup internaţional de profesionişti, oricât de mare ar fi, nu poate rezolva numeroasele divergenţe individuale, disciplinare, culturale şi lingvistice. În schimb, poate – şi trebuie – să definească clar noţiunea de violenţă atunci când relatează o experienţă concretă dintr-o unitatea de învăţământ dată sau întreprinde o activitate de cercetare. Pe de altă parte, este posibil să se ajungă la un acord privind o definiţie a acestui concept în cadrul unei unităţi de învăţământ sau a unei comunităţi.

Atunci când căutăm să adoptăm o definiţie a violenţei în şcoală, o soluţie poate fi utilizarea unui concept opus violenţei ca cel al termenului spaniol *convivencia* care semnifică „convieţuire armonioasă". De aceea, haideţi să încercăm să îmbunătăţim convivencia în şcoli şi să discutăm ce fel de violenţă acţionează împotriva convivencia. Termenul „convivencia", definit ca „a trăi împreună în armonie", va fi deci utilizat pe parcursul acestui manual pentru a desemna non-violenţa în şcoală.

Activitatea 1.2: Care sunt formele de violenţă care vă îngrijorează cel mai mult şi care se opun convieţuirii armonioase în unitatea voastră de învăţământ?

Raportându-vă la definiţiile indicate mai sus, întocmiţi o listă cu activităţile violente care vă preocupă din unitatea voastră de învăţământ. Prezentarea următoare, pe rubrici, vă poate ajuta:

Activităţi violente	Iniţiatorul	Efectele privind convieţuirea armonioasă

Această listă vă va ajuta să definiţi noţiunea de violenţă în contextul vostru particular.

Informaţii privind violenţa în şcoală

Evident că definiţia noastră are o influenţă asupra modului în care noi colectăm la nivel macro datele despre violenţă. Desigur că este important să alegem cea mai clară definiţia posibilă, însă trebuie avute în vedere şi alte aspecte importante în momentul colectării datelor. Deşi statisticile privind problematica au fost stabilite în cea mai mare parte, a se vedea în totalitatea ţărilor europene (Smith 2003), numeroase sunt cele care nu privesc direct acest fenomen sau care sunt incomplete: studiile privind agresiunile (mai degrabă privind violenţa însăşi), statisticile privind accidentele cauzate de violenţă, statisticile penale bazate pe definiţii „juridice", cum ar fi: comportamentele antisociale, delicvenţa juvenilă sau vandalismul. În fine, există, de asemenea, statistici privind exmatriculările elevilor.

Constatăm în general, o insuficienţă a datelor empirice colectate pe scară largă într-o perioadă de timp relativ lungă.

Statisticile privind violenţa în şcoală sunt elaborate cu ajutorul a numeroase instrumente. Capitolul 2, consacrat auditului, expune metodele care permit unităţilor de învăţământ să măsoare violenţa.

Există numeroase statistici referitoare la violenţa între elevi. Celelalte cazuri sunt foarte rar menţionate. Această situaţie reflectă fără dubiu percepţia obişnuită a problemei, dar poate, şi rezistenţa de care dau dovadă anumite unităţi de învăţământ sau anumite echipe nedezvăluind informaţii privind violenţa personalului şcolar. Chiar dacă nu luăm în considerare violenţa împotriva bunurilor şi violenţa instituţională, este clar că actele de violenţă pot apărea între orice fel de persoane în cadrul şcolii. Independent de violenţa între elevi, se pot produce violenţe între elevi şi adulţi sau chiar între membri personalului.

Factorii care au o influență asupra gradului de violență în şcoală

În ciuda numeroaselor definiţii şi a surselor prezentate, avem o destul de bună cunoaştere a factorilor care influenţează nivelul violenţei în şcoală. Printre aceşti factori amintim: tipul de unitate de învăţământ şi climatul şcolar, caracteristicile diferitelor aspecte de vârstă, dar şi individuale (vârstă, sex, rasă, situaţie familială şi nevoi specifice în materie de educaţie) şi actualitatea socială.

Caracteristicile unităților de învățământ

Nimic nu indică cu certitudine că mărimea unei unităţi de învăţământ sau efectivele din clase joacă un rol determinant în ceea ce priveşte violenţa şcolară (Olweus, 1999; Smith 2003). O serie de factori care permit măsurarea climatului în clase, cum ar fi competenţele de gestionare a clasei, s-au identificat în unele studii ca fiind anticipativi (de exemplu în Norvegia, Roland şi Galloway, 2002), iar în altele, nu (de exemplu în Germania, Hannewinkel, 2004). Un studiu realizat în Philadelphia în Statele Unite (Welsh şi alţii, 1999), a arătat că factorii referitori la elevi aveau o valoare mai determinantă decât şcolile sau factorii din comunitate. În schimb, Benbenishty şi Astor (în presă) au analizat funcţionarea grupurilor, şcolilor, claselor şi familiilor într-un studiu de mare amploare asupra şcolilor israeliene. Ei au evidenţiat – este interesant de notat – că impactul acestor factori variază în funcţie de tipul de violenţă. Caracteristicile legate de unitatea de învăţământ şcolară, cum ar fi: ambianţa în unitatea de învăţământ, explică diferenţele considerabile în materie de violenţă, în special pentru persecuţia moderată (în schimb, acest lucru este mai puţin valabil pentru o persecuţie verbală relativ îndelungată). Se pare că, în cazul şcolilor, caracteristicile lor socio-economice aveau o influenţă asupra formelor grave de persecuţie. A reieşit că, numeroşi factori exercită o influenţă asupra importanţei relative a comunităţii, a unităţii de învăţământ şi a indivizilor.

Activitatea 1.3: Factorii care au o influenţă asupra climatului de convieţuire armonioasă în şcoală

Factorii care exercită o influenţă asupra ambianţei şcolare ar trebui luaţi în considerare foarte repede, dacă vrem să stabilim sau să conservăm convieţuirea armonioasă într-o unitate de învăţământ. În cadrul discuţiilor, întocmiţi o listă a acestor factori şi clasificaţi-i în ordinea importanţei descrescătoare şi a influenţei lor asupra convieţuirii armonioase. Ar fi util de clasificat fiecare factori după una din cele patru rubrici următoare:

- elevi;
- adulţi;
- instalaţii sau clădiri;
- factori externi unităţii de învăţământ sau grupului.

Caracteristicile grupurilor de camarazi

Aşa cum indică anumite studii privind delicvenţii juvenili, elevii sunt influenţaţi de către perechile lor. Cercetările teoretice complete privind delicvenţa susţin că delicvenţii precoce fac dovada unui comportament antisocial şi violent înainte de adolescenţă (probabil sub influenţa factorilor individuali sau legat de structura personalităţii lor) şi care se poate păstra o anumită perioadă de timp. În schimb, numeroşi elevi pot ajunge târziu la delicvenţă: ei cedează pentru moment unui comportament antisocial numai pentru câţiva ani, apogeul de vârstă situându-se între 13 şi 15 ani. La această vârstă camarazii exercită o influenţă considerabilă, accentuată mai ales la elevii cu un comportament perturbator moderat, mult mai puţin la băieţii foarte scandalagii (care se impun deja ca lideri de bande) şi la elevii conformişti (motivaţi pentru reuşita şcolară şi care evită bandele antisociale; Patterson şi alţii, 1989; Vitaro, 1997).

Caracteristicile individuale ale elevilor

Majoritatea statisticilor arată că tendinţa de a fi victimă a violenţelor descreşte adesea cu vârsta pe durata anilor de şcoală (Smith, 2003). Acest lucru se poate explica prin faptul că potenţialele victime, din ce în ce mai puternice, devin, de asemenea, mai abile în a scăpa de agresiuni. Cu toate acestea, numărul autorilor care comit violenţe creşte către mijlocul şi până la sfârşitul adolescenţei. Comportamentele de asumare a riscurilor şi încălcare a normelor se înmulţesc şi sunt cel mai adesea sancţionate de către bande pe măsură ce elevii îşi parcurg anii adolescenţei (Arnett, 1992). Anumite forme de violenţă, cum ar fi hărţuirea sexuală şi hărţuirea sau agresiunea ca urmare a orientării sexuale, joacă un rol relativ minor înainte de intrarea la gimnaziu.

Diferenţa manifestată între sexe este evidentă în statisticile naţionale (Smith 2003). Violenţa, în special cea fizică, este mult mai ridicată la băieţi; aceştia sunt în general mult mai puternici decât fetele de aceeaşi vârstă, iar forţa fizică reprezintă un factor important în definirea statutului în cadrul unei bande. Totuşi, dacă utilizăm o definiţie mai complexă a violenţei, constatăm că fetele îi depăşesc pe băieţi (într-o manieră relativă, uneori absolută) în ceea ce priveşte violenţa relaţională (excluderea socială, defăimarea, răspândirea zvonurilor) şi violenţa verbală.

În multe ţări europene numărul tinerilor din şcoli care aparţin grupurilor de imigranţi a crescut în ultimii zece ani. Tensiunile de origine rasială sunt evidente în numeroase ţări şi se regăsesc şi în şcoală. Elevii imigranţi şi cei aparţinând minorităţilor etnice sunt uneori obiectul unor acte de rasism; în mod contrar, aceşti tineri pot aduce speranţe în şcoală, dar şi experienţe negative, cazuri de sărăcie şi frustrări. Ca urmare a faptului că studiile sunt totuşi incomplete şi contrastante, este dificil în definitiv să stabilim un grad de violenţă pentru un anumit grup etnic (Smith, 2003; Benbenishty şi Astor, în presă).

În linii generale, antecedentele familiale reprezintă un factor foarte important în investigarea violenţei (a se vedea de exemplu Olweus, 1993); părinţii violenţi, puţin afectuoşi şi cu greu capabili de a controla comportamentul copiilor lor sunt mai susceptibili de a avea copii violenţi, agresivi sau care se

lasă pradă practicilor jignitoare la şcoală. În sens contrar, potrivit anumitor indicatori, copiii protejați în mod excesiv pot prezenta o predispoziție pentru rolul de victimă.
Copiii cu dizabilități şi nevoi speciale de educație sunt mai susceptibili de a fi victime ale violenței (Nabuzoka, 2000). Într-adevăr, comportamentul lor particular îi expune la acte de violență împotriva cărora ei nu se pot apăra, căutând protecție în preajma colegilor. Copiii care au nevoie de o atenție specială pot fi, de asemenea, tentați să-şi rezolve problemele recurgând la violență.

Activitatea 1.4: Factorii de influenţă la nivel individual

Treceți în revistă lista întocmită la activitatea 1.3, ținând cont de efectul direct pe care fiecare factor care influențează convieţuirea armonioasă îl are asupra elevilor. Duce acest lucru la vreo modificare a clasificării în funcție de influența fiecărui factor? Această problemă este importantă dacă vrem să centrăm strategia şi planul de acțiune (capitolul 3) asupra elevului.

Perspective istorice: asistăm la o intensificare a violenței?

Ideea potrivit căreia violența s-a agravat, inclusiv la şcoală, este din ce în ce mai răspândită. Totuşi, realitatea nu este aşa de simplă, percepția noastră nefiind neapărat o reflectare fidelă a realității. Se întâmplă adesea, ca persoanele de o anumită vârstă să evoce o „vârstă de aur", când totul era mai bine şi când era mai puțină violență şi delincvență juvenilă. Ori, dacă analizăm situația unei perioade de acum o generație sau două, vom vedea că discursul a rămas acelaşi (Pearson, 1983).

În studiile naționale menționate de Smith (2003), datele diacronice sunt foarte puține. În țările unde există, schimbările sunt foarte rar observate sau se limitează la a semnala următoarele evoluții în materie de violență în şcoală: o uşoară creştere pentru Germania şi Norvegia, de exemplu, regres pentru Italia, în special, şi alte tendințe potrivit tipului de violență luat în considerare, de exemplu pentru Austria.

Acțiuni care vizează reducerea violenței în şcoală

Necesități, inițiative şi programe

În cadrul anchetelor pe care le-a analizat, Smith (2003) arată că au fost întreprinse acțiuni în fiecare țară studiată. Este vorba de inițiative naționale, regionale sau locale venite de la şcoli. Planurile de acțiune de mare anvergură sunt adesea integrate programelor de învățământ. Ele fac uneori şi obiectul studiilor individuale ale copiilor predispuşi la risc sau iau forma altor măsuri. De aceea, programul Olweus de luptă împotriva agresiunilor este utilizat foarte mult în Norvegia (în paralel cu alte inițiative). El este în vigoare în Austria, Finlanda şi Germania, iar punerea sa în practică este luată în considerare şi în Islanda. Portugalia şi Marea Britanie recurg în mare măsură la un program de securitate în şcoală. Programul SAVE a fost adoptat pentru regiunea Andaluzia (Sevilia) în Spania. Programul Farsta este adesea menționat, în special, pentru Suedia. Aceste programe sunt bine prezentate.

Ele conţin o documentaţie scrisă şi alte materiale destinate personalului şi elevilor. Ele se prezintă sub o formă destul de standardizată. Evaluările eficienţei programelor sunt disponibile.

Majoritatea ministerelor naţionale de educaţie prevăd dispoziţii generale privind respectul pentru celălalt în şcoli. Totuşi, un studiu realizat acum doi ani arată că mai puţin de jumătate din ţările Comunităţii Europene din acea perioadă (Belgia, Finlanda, Franţa, Germania, Irlanda, Luxemburg, Suedia şi Marea Britanie) dispuneau de o legislaţie specifică privind prevenirea violenţei sau a agresiunilor în şcoală (Ananiadou şi Smith, 2002). De asemenea, situaţia poate să varieze în interiorul unei anumite ţări, de exemplu în diferite landuri din Germania sau în diverse regiuni ale Marii Britanii. În anumite ţări, legislaţia solicită şcolilor să pună în aplicare un demers sau un regulament de luptă împotriva violenţei şi a ofenselor.

Există de asemenea, numeroase alte iniţiative mai puţin standardizate sau utilizate pe plan local, care vizează reducerea violenţei. Ele merită să fie susţinute şi pot duce la practici utile. Micile pârâuri formează marile râuri! Totuşi, trebuie să ţinem cont simultan de evaluarea şi de difuzarea acestor iniţiative, dacă vrem să utilizăm mai bine timpul şi resursele disponibile.

Activitatea 1.5: Iniţiativele naţionale şi sprijinul pentru politicile şi regulamentul unităţilor de învăţământ

Şcolile care doresc să reducă violenţa pot începe prin a identifica iniţiativele locale şi naţionale care le vor sprijini în elaborarea politicilor lor (a se vedea capitolul 3). De asemenea, ele pot să găsească informaţii mult mai detaliate pe paginile de Internet indicate în textul de la activitatea 1.1.

Politicile şcolare şi regulile din clase

Indiferent dacă este rezultatul nevoilor legislative naţionale sau al adoptării de programe structurate (de exemplu, programul Olweus de luptă împotriva agresiunilor), demersul general observat constă în elaborarea politicilor şcolare sau a regulamentelor pentru clase care vizează rezolvarea problemei violenţei şi favorizarea comportamentelor de ajutorare. Anumite ţări (cum ar fi Marea Britanie) insistă mai mult asupra politicilor la nivelul unităţii de învăţământ, în timp ce altele (în special Austria sau Olanda) pun accentul pe elaborarea regulamentelor pentru clase. Unul dintre avantajele acestui ultim demers este acela de a favoriza consultarea dintre personal şi elevi, dar şi (în ceea ce priveşte politicile şcolare) cu lumea şcolară în ansamblul său. Elaborarea de regulamente întăreşte angajamentul individual, dar se expune, de asemenea, riscului unei fragmentări a politicii şcolare. Fiecare membru al personalului şcolii joacă un rol important în elaborarea regulamentelor de clasă sau a politicilor şcolare, pentru că implică elevii. O bună abordare exclusiv şcolară ar clarifica rolul părinţilor şi al personalului (a se vedea, de asemenea, capitolul 3).

Măsuri generale de prevenire

Anumite iniţiative nu acţionează direct asupra manifestărilor violente, ci asupra prevenirii lor. De aceea, Danemarca a pus în practică o zi parlamentară

pentru copii, în cadrul căreia parlamentarii se pot exprima (şi vota) asupra problemelor referitoare la şcoală, ameliorărilor care trebuie aduse şi mijloacelor care trebuie puse în aplicare pentru a le rezolva. Aceste inițiative care reprezintă, în general, ocazia de a sensibiliza populația în ceea ce priveşte participarea şi cetățenia, pot, de asemenea, să cuprindă propuneri referitoare la violența în şcoală. Astfel de zile parlamentare au avut loc în Franța şi, de asemenea, în Suedia.

Anumite programe sunt menite a ameliora atmosfera din şcoală şi din clasă prin pregătirea personalului şi printr-o mai bună pregătire personală şi socială a elevilor. Programul islandez „a ştii să trăieşti"(lifsleikni) ilustrează bine această idee. În Olanda şi în Norvegia, anumite elemente tind să arate că aceste programe sunt mai promițătoare decât cele orientate asupra violenței sau agresiunilor (a se vedea de exemplu, Roland şi Galloway, 2004). Au fost făcute alte propuneri: clase mai puțin numeroase, şcoli mai mici, înmulțirea echipamentelor sportive, a practicilor sportive fără competiție. Trebuie totuşi notat că, aşa cum am văzut mai sus, legătura dintre gradul de violență şi dimensiunea şcolilor sau a claselor nu este în totalitate demonstrată în cercetările făcute. În fine, anumite metode pedagogice generale, cum ar fi activitatea în grup (Cowie şi alții, 1994), pot de asemenea să amelioreze relațiile dintre elevi (a se vedea, de asemenea, capitolul 5 şi 6).

Ameliorarea condițiilor în mediul şcolar în vederea reducerii violenței

Aşezarea echipamentelor şcolare influențează, ele însele, foarte mult asupra posibilității apariției actelor de violență. Această aşezare poate pur şi simplu să favorizeze riscul unor mici acroşaje cum a fi: busculadele de pe culoare, crearea unui avantaj când se aşteaptă la coadă pentru a servi masa etc. Locurile pentru recreații pot fi mai puțin monotone şi mult mai primitoare pentru a reduce plictiseala elevilor care se dedau în acel moment la acte de violență pentru „a se amuza" şi pentru că nu au altceva mai bun de făcut. Factorul cel mai important în materie de infrastructură şcolară, cel puțin în ceea ce priveşte violența dintre elevi, este probabil organizarea supravegherii. O bună vizibilitate a locurilor frecventate de către elevi, precum şi formarea supraveghetorilor pentru pauzele de masă, în cazul în care personalul pedagogic nu-şi asumă această sarcină, se dovedesc a fi probabil utile (a se vedea capitolul 6).

Programe şi activităţi pedagogice

Există numeroase materiale pedagogice de sensibilizare în ceea ce priveşte violența şi agresiunile, potrivite să favorizeze adoptarea de noi comportamente şi să propună strategii pentru a face față acestui fenomen. Ele pot face obiectul discuțiilor în „cercurile de calitate", pot fi integrate producțiilor literare, pot avea loc în cadrul activităților teatrale, a rolurilor jucate şi a înregistrărilor cinematografice sau video. Recent, aceste activităţi şi-au găsit, de asemenea, continuarea în materialele multimedia datorită CD-urilor şi altor activităţi virtuale interactive (Wolke şi alții, în pregătire). Numeroase programe permit învățarea competențelor şcolare şi afective, de exemplu „Pacific Primary Programme" (în versiunile franceză şi engleză) şi programul SEBS în Anglia. Potrivit informațiilor existente, aceste programe sunt utile în cadrul inițiativelor de luptă împotriva violenței, însă ele ar trebui să facă parte

dintr-un program de intervenţie mult mai amplu (a se vedea, de asemenea, capitolul 4).

Asistenţă individuală pentru elevii predispuşi la violenţă

Anumite dispoziţii preventive sunt îndreptate mai mult asupra elevilor priviţi individual. Ele pot îmbrăca forma unei grupări de acţiuni pozitive (folosit în Belgia), a unei pregătiri în domeniul îndatoririlor sociale şi a unui stagiu de pregătire privind încrederea de sine. Ele se traduc, de asemenea, prin iniţiative destinate să ajute copilul să-şi dezvolte încrederea de sine (programul Pathways în Irlanda). Programe ca „toleranţă zero acuzaţiilor" (Maines şi Robinson, 1992) sau punerea în comun a problemelor (Pikas, 2002) sunt în aceeaşi măsură proceduri structurate menite să încurajeze elevii agresivi să-şi schimbe comportamentele (a se vedea capitolul 5).

Susţinerea victimelor violenţelor

Există diferite modalităţi de a furniza asistenţă victimelor violenţei. Putem include în programele şcolare elemente care să ajute camarazii sau martorii violenţelor să vină în ajutorul victimelor. De exemplu, amintim sesiunea de proiecţie de diapozitive din Nuutinen (Finlanda) care are drept scop, într-o manieră „şocantă", schimbarea atitudinii elevilor faţă de violenţă. În mare măsură, există o serie întreagă de posibilităţi de susţinere: ajutorarea colegilor, legarea unei prietenii, medierea şi rezolvarea conflictelor, susţinerea psihologică (a se vedea Cowie şi Wallace, 1998 şi anumite capitole ale prezentului manual). Aceste instrumente sunt puse în practică în ultimii zece ani. Evaluările privind susţinerea colegilor de clasă (a se vedea de exemplu Cowie, 2000; Cowie şi alţii 2002) arată că ele pot ameliora ambianţa şcolară, pot permite martorilor „să consimtă" să vină în ajutorul colegilor, victime ale ofenselor şi să-i susţină pe elevii cei mai vulnerabili. Astfel de programe sunt utilizate în anumite ţări (de exemplu: Austria, Italia şi Regatul Unit; a se vedea, de asemenea, capitolul 5).

Prevederi privind securitatea în şcoală

Anumite iniţiative sunt orientate mai mult asupra manifestărilor de violenţă sau caută să le reducă posibilitatea de a se produce. În mai multe ţări (de exemplu, Austria, Spania şi Marea Britanie) elevii dispun de un număr de telefon anonim. Iniţiativele axate pe securitate se bazează pe următoarele sisteme: dispozitiv de alarmă purtat în brăţară care permite solicitarea ajutorului în caz de nevoie (Finlanda), sisteme de răspuns rapid la violenţă, agenţi de securitate şcolară (şcoli mai sigure în Portugalia), întărirea securităţii generale referitoare la arme şi controlul intrărilor în clădire, dacă e cazul prin supraveghere video. Astfel de soluţii sunt uneori necesare, însă ele compromit eforturile pentru ameliorarea ambianţei şcolare şi a convieţuirii armonioase. Informaţiile disponibile referitoare la Portugalia, de exemplu, tind să arate că adoptarea prematură a unui demers de securitate a fost treptat înlocuit de un demers bazat pe principii pedagogice favorizând respectul de sine şi simţul responsabilităţii la elevi. În mod asemănător, abordările bazate pe justiţia reparatoare în anumite unităţi de învăţământ britanice dau rezultate pozitive atât pentru autorii actelor de violenţă cât şi pentru victime (a se vedea, de asemenea, capitolul 6).

Pregătirea echipei şcolare

Orice intervenţie trebuie să presupună un sprijin anterior oferit profesorilor. Deşi problema violenţei în şcoală reprezintă o chestiune de ansamblu a comunităţii şcolare, profesorii sunt în general în prima linie, acţionând în consecinţă pentru a soluţiona violenţele dintre elevi, chiar dacă sunt martori direcţi sau indirecţi. Ei trebuie să fie foarte bine pregătiţi pentru această misiune. Este mult mai uşor să ajuţi personalul care nu face parte din cadrele didactice, şi anume supraveghetorii recreaţiilor, portarii, personalul de la cantină sau de la infirmerie care pot fi martori ai scenelor de violenţă, însă nu sunt bine pregătiţi pentru a reacţiona. Pregătirea personalului şcolar poate fi, de asemenea, ameliorată prin implicarea mai bună a părinţilor în cadrul iniţiativelor care vizează reducerea violenţei în şcoală. Există programe de pregătire privind lupta împotriva violenţei pentru cadrele didactice (Irlanda şi Spania). De asemenea, pot fi furnizate informaţii, precum şi materiale pedagogice (material pedagogic privind lupta împotriva agresiunilor în Marea Britanie). Profesori-educatori (în Franţa) şi „profesori asistenţi" (*learning mentors*, în Marea Britanie) au drept vocaţie să ajute cadrele didactice (a se vedea de asemenea capitolul 7).

Activitatea 1.6: Lista problemelor de verificat pentru ceea ce se face în şcoală

Aşa cum se arată în acest capitol, reducerea violenţei reprezintă un proces complex. Pentru ameliorarea situaţiei actuale, unităţile de învăţământ trebuie să pună în aplicare un ansamblu de strategii coerente care trebuie:

a)să stabilească şi să menţină convieţuirea armonioasă;

b)să răspundă actelor de violenţă atunci când se produc.

De ce mijoarce (tehnice şi umane) dispuneţi în cadrul unităţii voastre de învăţământ pentru ameliorarea convieţuirii armonioase aşa cum este ea descrisă în acest capitol? Care sunt problemele care trebuie ameliorate?

Lista următoare permite realizarea unei situaţii privind starea de fapt înainte de a întreprinde un audit.

Activitate/domeniu	Abordări/sisteme/competenţe
Răspuns la prevederile legislative, iniţiative şi programe naţionale	
Politici şcolare şi regulamente de clasă	
Măsuri generale preventive	
Susţinerea individuală a elevilor susceptibili de a comite acte de violenţă	
Susţinerea victimelor actelor de violenţă	
Prevederi referitoare la securitate	
Formarea personalului	

Capitolul 2
Mai departe

Rolul auditului şcolar în prevenirea şi reducerea actelor de violenţă

Peter Galvin

Acest capitol îşi propune şă ajute unităţile şcolare de învăţământ:

- să pună la punct un audit menit să evalueze mai bine nivelurile de violenţă;
- să determine în ce măsură unitatea de învăţământ este bine organizată pentru a reduce actele de violenţă sau a reacţiona faţă de acestea;
- să identifice caracteristicile violenţei într-o unitate de învăţământ prin analizarea datelor;
- să pună pe picioare un plan de acţiune pe baza datelor stabilite.

Definiţia auditului şcolar

Cercetările recente în materie de violenţă şcolară subliniază două mari direcţii care merită mai multă atenţie din partea cercetătorilor şi practicienilor. Aceste două direcţii au o legătură cu auditul de funcţionare şcolară. Este vorba, pe de-o parte, de a evidenţia ceea ce merge şi ceea ce nu merge în materie de prevenire a violenţei în şcoală şi pe de altă parte, de a înţelege şi de a măsura rolul şcolii şi rolul organizării sale în prevenirea şi reducerea violenţei.

În ceea ce priveşte primul punct, Schafer şi Korn (2003) afirmă: „Sunt numeroase idei, proiecte şi programe inovatoare care se ocupă de problema violenţei în şcoală, însă atât timp cât ele nu fac obiectul unei evaluări ştiinţifice, orice succes va rămâne „un miracol".

Acest capitol prezintă avantajele auditului. Unul dintre aceste avantaje se referă la necesitatea unei „evaluări ştiinţifice" a violenţei. Auditul încearcă să măsoare sau să studieze nivelul sau natura dificultăţilor întâlnite într-o unitate de învăţământ, apoi elaborează un plan de acţiune bazat pe analiza realizată şi în cele din urmă controlează aplicarea acestui plan. El pune astfel accentul pe acţiuni, atât înainte cât şi după. Datorită controlului efectuat după ce iniţiativele au fost luate pentru a rezolva dificultăţile identificate, măsurile repetabile reprezintă un început de rezolvare a spinoasei probleme a evaluării ştiinţifice a acţiunii întreprinse de către şcoli şi a mediului complex în care relaţiile dintre cauză şi efect pot fi dificil de stabilit.

Mai mult, dacă în întreaga Europă demersul privind auditul are o structură asemănătoare (independent de factorii locali), acest lucru permite efectuarea

de comparaţii pertinente de la o ţară la alta, comparaţii care pot crea sinergii. Auditul începe atunci să răspundă unui alt aspect al problemei, şi anume, necesităţii pe care Smith a calificat-o drept „cercetare pe scară largă şi pe mai multe niveluri". De fapt, auditul trebuie să considere şcoala ca o organizaţie integrată unei comunităţi şi dependentă de influenţa părinţilor, înzestrată cu un sistem de valori, având reguli şi principii. El trebuie, de asemenea, să examineze grupurile (persoane, elevi) şi indivizii. In acest sens, măsurarea violenţei se face pe mai multe niveluri.

În ceea ce priveşte cel de-al doilea punct al definiţiei auditului, Cowie şi alţii (2003) se referă la concluziile raportului Elton (DfES 1989), argumentând că „şcolile joacă un rol important în diminuarea riscului ca violenţa să se producă pe neaşteptate". Aceşti autori urmăresc să arate că „violenţa nu este un fenomen social inevitabil în raport cu factorii socio-economici; organizarea şcolii poate, de asemenea, să favorizeze violenţa".

În contextul prezentului capitol, este totuşi foarte important de notat că şcoala, ca instituţie, poate prin intermediul organizării sale, să joace un rol de prevenire a violenţei. Punctul crucial îl reprezintă faptul că un audit condus cu minuţiozitate va da posibilitatea unei şcoli să răspundă acestei întrebări: „Până în ce punct organizarea unei şcoli este capabilă să diminueze dificultăţile născute din violenţă şi astfel să riposteze?"

Despre necesitatea auditului

Se poate spune că nu eşti niciodată la fel de bun sau de rău ca reputaţia ta. În contextul prezentului capitol putem relua acest aforism. Cu alte cuvinte, fără informaţii de bună calitate, şcolile se expun riscului de a subestima problemele legate de violenţă sau de a supraestima gravitatea situaţiei, ceea ce constituie o analiză la fel de inadecvată a acţiunii.

Auditurile sunt proceduri care permit unei şcoli să se situeze mai bine într-un domeniu specific vieţii şcolare. Datorită unei înţelegeri mai complete a naturii sau amplorii problemei (dacă totuşi există vreuna, deoarece auditul arată uneori că în realitate nu există nici una), şcoala este mai bine pregătită, atât pentru a lua măsuri preventive, cât şi pentru a remedia incidentele.

Există, totuşi, două puncte de vedere opuse privind procesul de măsurare sau cuantificare a unei sfere atât de complexe precum comportamentul uman şi al aspectului său specific care este subiectul acestui manual: violenţa în şcoală.

Potrivit primului punct de vedere, dacă fenomenul poate fi măsurat poate fi, de asemnea, şi stăpânit.

Potrivit celui de-al doilea punct de vedere (cunoscut de asemenea sub numele de principiul McNamara), atunci când o colectivitate, cum ar fi o şcoală, decide să măsoare anumite aspecte ale unui fenomen complex, ea riscă să se limiteze la aspecte care pot fi măsurate cu uşurinţă şi să considere restul ca parte neglijabilă. În această situaţie, datele culese vor fi în cel mai bun caz parţial bune şi în cel mai rău caz mai puţin bune, inexacte şi susceptibile de a induce în eroare.

Dacă auditul înseamnă măsurarea problemei complexe a violenţei în şcoală, noi apărăm cu tărie primul punct de vedere, ţinând cont de constrângerile de timp şi de metodologia de cercetare, legate de ceea ce este posibil de măsurat.

Un audit poate fi definit ca o operaţiune care are drept obiectiv o mai bună înţelegere a problemei, aceasta din urmă fiind potenţială sau reală, adică de a măsura evenimentul însuşi ţinând cont de locul unde se produce, cu cine şi de consecinţele evenimentului. Un audit util s-ar situa între aceste două puncte de vedere. El ar evita capcana simplificărilor abuzive şi, în sens contrar, a complicaţiilor exagerate, cu riscul de a considera aşadar acţiunile ca iniţiative aproximative, imposibil de pus în aplicare.

Caracteristicile auditurilor

Un audit eficient trebuie să răspundă următoarelor criterii:

- să-şi însuşească o înţelegere completă a problemei violenţei în şcoală;
- să ia date din diferite surse şi în diverse feluri să încerce, când acest lucru este posibil, să suprapună aceste date;
- să opteze pentru o procedură uşor de pus în aplicare pentru şcoală;
- să prezinte rezultatele sub o formă accesibilă, uşor de înţeles şi a căror validitate să fie uşor de recunoscut;
- să producă rezultate care să contribuie la elaborarea unor planuri de acţiune de calitate;
- să vegheze ca eficienţa planurilor de acţiune spre care tinde el să fie uşor de verificat prin repetarea anumitor aspecte ale auditului în cadrul monitorizării.

Activitatea 2.1: Să judecăm cu precizie

Dacă aţi terminat activităţile 1.2 şi 1.3 din capitolul 1, verificaţi-le concluziile înainte de a o începe pe cea propusă aici.
În grup, cu colegii, gândiţi-vă fiecare la o notă de la 1 (nicio problemă) la 10 (trei dificultăţi grave) pe care a-ţi acorda-o unităţii voastre de învăţământ în ceea ce priveşte tipurile de violenţe enumerate mai jos:

Tipul de violenţă	Notă de la 1 la 10
Agresiunile elevilor asupra cadrelor didactice	
Agresiunile elevilor asupra altor elevi	
Ofensele şi intimidările între elevi	
Agresiunile verbale ale cadrelor didactice la adresa elevilor	
Agresiunile verbale ale elevilor la adresa cadrelor didactice	
Agresiunile verbale între elevi	

Comparați notele acordate de fiecare din grup.

- Sunt asemănătoare punctele voastre de vedere?
- Potrivit căror criterii au fost atribuite notele voastre?
- Cum ați ajuns la un raționament?
- În ce măsură sunteți încrezători în evaluarea voastră?
- Câtă încredere aveți în împărtășirea acestor rezultate cu alții?
- Cum vă explicați că ați ajuns la evaluări atât de clare asupra acestor probleme?

Organizarea şcolii

Şcoala reprezintă o structură complexă pentru că ea îndeplineşte mai multe funcţii. Ea asigură în primul rând o misiune pedagogică, însă ea are, de asemenea şi o funcţie de socializare. Ne aşteptăm de la ea să vegheze la echilibrul între cooperare şi competiţie, între susţinere şi provocare, între performanţă individuală şi activitatea de grup. În afară de a stimula reuşita şcolară, şcoala vine şi în întâmpinarea altor nevoi ale elevului, pornind de la nevoi sociale, afective şi până la nevoi mai elementare, de căldură şi protecţie. În realitate, şcoala are sarcina de a satisface ansamblul nevoilor descrise în piramida lui Maslow (Maslow, 1968): la bază, nevoia de cunoaştere, de cercetare şi înţelegere, iar la vârf nevoia împlinirii de sine. Pentru a complica mai mult lucrurile, uneori interpretările asupra termenilor utilizaţi în piramida lui Maslow diferă mult. Aceste interpretări diferite pot opune personalul şi elevii, personalul educativ şi non-educativ, conducere şi cadre intermediare şi, bineînţeles, în interiorul fiecăruia din aceste grupuri, experienţa şi comportamentele fiecăruia vor avea, de asemenea, efecte foarte variate.

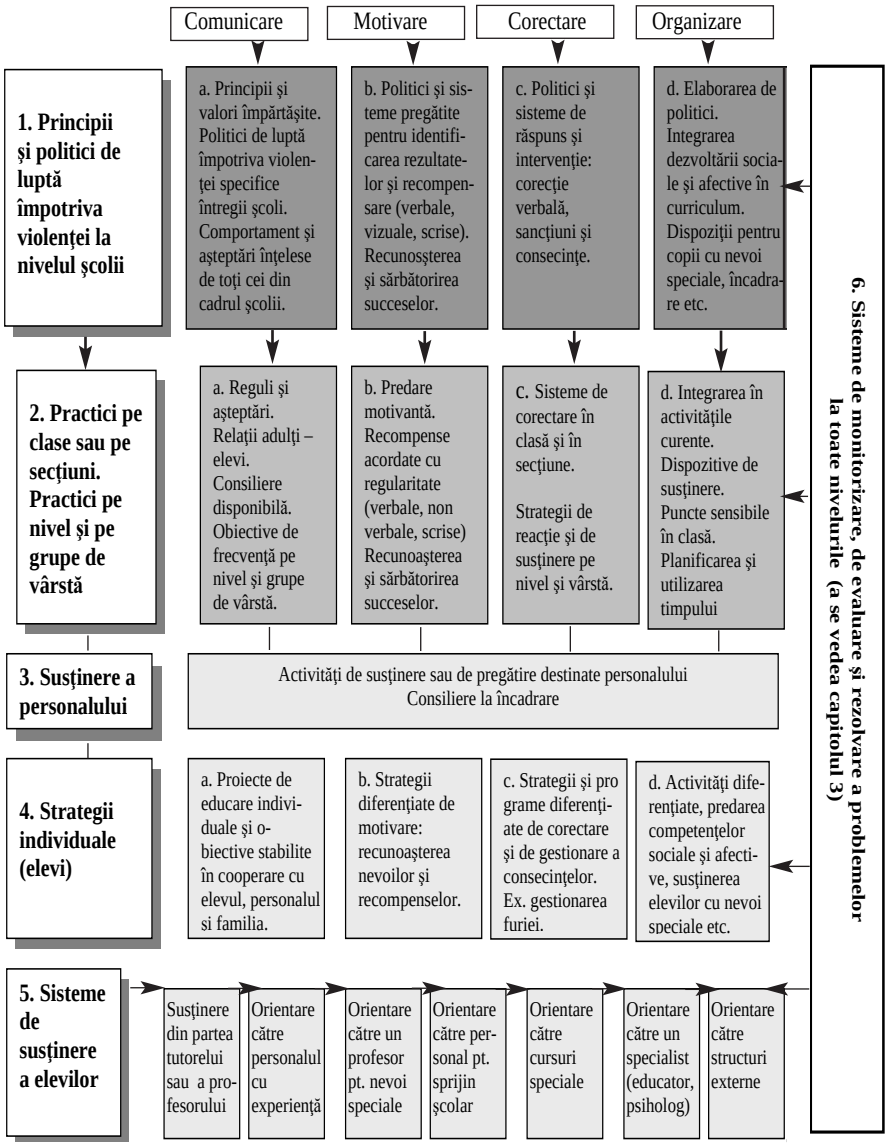
În consecinţă, orice audit referitor la eficienţa organizării şcolare pentru a răspunde nevoilor copiilor şi în particular, în acest caz pentru a preveni, a minimiza şi a gestiona violenţa, va fi probabil cel mai util dacă se bazează pe un model clar şi coerent de bună organizare, şi anume, o organizare care acceptă complexitatea menţionată mai sus dar prezintă această complexitate într-un mod accesibil. Una dintre obligaţiile cele mai importante ale persoanelor care au în sarcină crearea şi realizarea auditului este, fără dubiu, aceea de a se pune de acord în privinţa modelului care răspunde tuturor nevoilor elevilor: este, ca să zicem aşa, scheletul pe care se va baza apoi auditul.

Exemplu de şcoală secundară a cărei organizare este bine adaptată prevenirii şi diminuării violenței

Modelul de la pagina următoare reprezintă un exemplu de şcoală secundară bine organizată în ceea ce priveşte prevenirea şi diminuarea violenţei. El este dat ca exemplu, pentru a arăta structura unui audit şi aspectele de funcţionare ale şcolii care trebuie analizate.

Organizarea şcolilor secundare este adesea mai complexă decât cea a şcolilor primare. Totuşi, elaborarea unui model se supune aceloraşi principii; şcolile primare ar trebui, de asemenea, să profite de pe urma studiului prezentei secţiuni.

Diagramă: model de şcoală bine organizată


Comunicare
Motivare
Corectare
Organizare
1. Principii şi politici de luptă împotriva violenţei la nivelul şcolii
a. Principii şi valori împărtăşite. Politici de luptă împotriva violenţei specifice întregii şcoli. Comportament şi aşteptări înţelese de toţi cei din cadrul şcolii.
b. Politici şi sisteme pregătite pentru identificarea rezultatelor şi recompensare (verbale, vizuale, scrise). Recunoşşterea şi sărbătorirea succeselor.
c. Politici şi sisteme de răspuns şi intervenţie: corecţie verbală, sancţiuni şi consecinţe.
d. Elaborarea de politici. Integrarea dezvoltării sociale şi afective în curriculum. Dispoziţii pentru copii cu nevoi speciale, încadrare etc.
6. Sisteme de monitorizare, de evaluare şi rezolvare a problemelor la toate nivelurile (a se vedea capitolul 3)
2. Practici pe clase sau pe secţiuni. Practici pe nivel şi pe grupe de vârstă
a. Reguli şi aşteptări. Relaţii adulţi – elevi. Consiliere disponibilă. Obiective de frecvenţă pe nivel şi grupe de vârstă.
b. Predare motivantă. Recompense acordate cu regularitate (verbale, non verbale, scrise) Recunoaşterea şi sărbătorirea succeselor.
c. Sisteme de corectare în clasă şi în secţiune.
Strategii de reacţie şi de susţinere pe nivel şi vârstă.
d. Integrarea în activităţile curente. Dispozitive de susţinere. Puncte sensibile în clasă. Planificarea şi utilizarea timpului
3. Susţinere a personalului
Activităţi de susţinere sau de pregătire destinate personalului
Consiliere la încadrare
4. Strategii individuale (elevi)
a. Proiecte de educare individuale şi obiective stabilite în cooperare cu elevul, personalul si familia.
b. Strategii diferenţiate de motivare: recunoaşterea nevoilor şi recompenselor.
c. Strategii şi programe diferenţiate de corectare şi de gestionare a consecinţelor. Ex. gestionarea furiei.
d. Activităţi diferenţiate, predarea competenţelor sociale şi afective, susţinerea elevilor cu nevoi speciale etc.
5. Sisteme de susţinere a elevilor
Susţinere din partea tutorelui sau a profesorului
Orientare către personalul cu experienţă
Orientare către un profesor pt. nevoi speciale
Orientare către personal pt. sprijin şcolar
Orientare către cursuri speciale
Orientare către un specialist (educator, psiholog)
Orientare către structuri externe

Modelul se împarte în trei mari niveluri reprezentate de următoarele linii:

- rândul 1: nivelul şcolii luată în integralitatea sa;
- rândul 2: nivelul de grup;
- rândurile 3, 4 şi 5: nivelurile individuale.

Fiecare dintre aceste trei niveluri se împart în patru elemente fundamentale care corespund celor patru coloane:

- comunicarea;
- motivarea;

- corectarea;
- organizarea.

Pentru a încheia, acest model arată că toate aspectele de funcţionare şi de organizare sunt verificate cu regularitate şi că informaţiile care rezultă din aplicarea sa servesc la rezolvarea problemelor datorită unor decizii bine gândite. Acest aspect este reprezentat pe coloana verticală din dreapta (nr. 6).

Chiar dacă acest model poate părea complex din punct de vedere al organizării sale, el conduce la întrebări foarte simple legate de funcţionarea şcolii. Aceste întrebări din acest model formează baza auditului. De exemplu:

Personalul şi elevii, ştiu ei cum trebuie să se comporte?

Este informarea asupra acestui punct clară şi eficientă la toate nivelurile?

Se simt personalul şi elevii motivaţi şi încurajaţi să renunţe la violenţă în folosul convieţuirii armonioase?

Sunt greşelile şi comportamentele urâte corectate eficient şi cu demnitate?

Este şcoala, sub toate aspectele sale – de exemplu, săli de clasă – organizată astfel încât să favorizeze convieţuirea armonioasă şi să reducă violenţa?

Controlează şcoala evenimentele şi trage ea învăţăminte din acest lucru?

Activitatea 2.2: Discutarea unui model de şcoală bine organizată

Puteți să vă ajutați de răspunsurile la întrebările următoare pentru a studia modelul de mai sus.

- Cât de bine se aplică acest model organizării unității voastre de învățământ?
- Lipsesc din acest model anumite caracteristici ale organizării unității voastre de învățământ?
- Lipsesc din organizarea unității voastre de învățământ anumite elemente ale acestui model?
- Care sunt concluziile voastre referitoare la eficacitatea elementelor din organizarea unității voastre de învățământ, care ar trebui să facă obiectul unui audit pentru a reduce violența și a favoriza o convieţuire armonioasă?

Valorile auditului

Un alt punct de plecare sau o perspectivă suplimentară pentru cei care se lansează în elaborarea unui audit, plecând de la ceva schiţat, poate fi discutarea criteriilor de calitate care pot sprijini un audit sau care îl pot face cunoscut. Niciun audit, oricât de obiectiv şi de exact ar fi, nu se poate realiza fără să se facă referire la valori. În timp ce orice audit va încerca, prin structura sa, să redea o imagine cât de exact posibilă a situaţiei, această structură a auditului se va baza inevitabil pe sectoarele pe care creatorii le estimează a fi importante. Acest lucru este util, dacă cei care elaborează auditul se pot manifesta clar asupra valorilor pe care le susţin, atât pentru ei înşişi cât şi pentru cei care vor

lua parte la operaţiune. Capitolele 1 şi 3 conţin un anumit număr de idei utile referitoare la valorile adoptate de şcoli, care favorizează o convieţuire armonioasă.

Activitatea următoare reprezintă o pregătire în vederea elaborării unui audit.

Activitatea 2.3: Recunoaşterea valorilor care susţin un audit

Imaginaţi-vă pentru câteva momente o şcoală unde domneşte convieţuirea armonioasă.

- Dacă închideţi ochii, ce vă imaginaţi?
- Ce fac membrii comunităţii şcolare, cum se exprimă şi care sunt relaţiile dintre ei?
- Cum trebuie să fie organizată şcoala în sectoarele cheie, cum ar fi: programele şcolare, sistemul de susţinere, mediul, atât în interior cât şi în exterior?

Pornind de la detalierea acestor descrieri, încercaţi să găsiţi fraze sau cuvinte cheie care pot fi utilizate în cadrul auditului care vor ajuta la definirea valorilor care îl susţin.

Exemplul următor ne arată cum structurăm un audit. Valorile cheie pe care se bazează acest audit se raportează la modelul de şcoală bine organizată, descris anterior. În consecinţă, reiese că domeniile asupra cărora ne vom concentra în secţiunea care urmează sunt aceleaşi. Valorile care stau la baza elaborării acestui audit sunt menite să creeze un climat de convieţuire armonioasă prin intermediul următoarelor elemente:

- claritate;
- coeziune;
- bună organizare;
- prevenire şi răspuns adecvate;
- asistenţă pentru toţi;
- emancipare şi reuşită.

Pornind de la aceste valori, şcoala poate decide să auditeze următoarele domenii:

- sistemul de valori al şcolii, aşa cum se reflectă el în declaraţiile clare privind misiunea sa şi politicile sale scrise. Oferă aceste documente un ton adecvat unei şcoli care încearcă să prevină şi să minimalizeze comportamentele violente?
- impactul politicilor asupra comportamentului personalului şi al elevilor, de exemplu în ceea ce priveşte relaţiile dintre elevi în clase, pe coridoare, în timpul recreaţiei etc. Reflectă această documentaţie realitatea de zi cu zi din şcoală? Găsesc elevii şi personalul un sistem coerent care să-i ajute să se comporte în conformitate cu obiectivele consemnate în documentaţie?
- agresiunile. Dispune şcoala de un dispozitiv care să-i permită să sprijine victimele şi autorii agresiunilor şi să-i ajute să-şi amelioreze comportamentul atunci cand au loc agresiuni sau există ameninţarea să apară?

- monitorizarea şi rezultatele monitorizării. Monitorizează şcoala într-o manieră coerentă următorii factori: programele şcolare, părinţii, tutorii şi bunurile comunităţii; orarul, paza exterioară a clădirii unităţii de învăţământ? Sunt luate măsuri pentru modificarea factorilor care au avut un efect negativ sau îi utilizează pe cei care au un efect pozitiv?
- datele. Procedează şcoala astfel încât informaţiile utile să fie colectate, colaţionate şi să servească drept bază în efortul său de organizare?

Punerea în practică a unor auditări anuale ca aceasta ar fi un indicator. Un control mai sistematic al selectării domeniilor alese ar fi un alt indicator.

Date care trebuie analizate de către audit

În plus faţă de considerentele privind domeniile care trebuie supuse unui audit, ar trebui să reţină atenţia şi tipul de informaţii care trebuie colectate în fiecare dintre aceste domenii. Ele se împart în principal în informaţii cantitative şi calitative.

Informaţiile cantitative corespund celor care se pot cuantifica sau pot fi numărate într-o manieră relativ uşoară: excluderile, actele de intimidare sau de violenţă, prezenţa sau rata de reuşită. Informaţiile calitative sunt colectate pornind de la părerile exprimate de persoane sau de la mărturiile lor într-un domeniu dat. Ele pot fi cuantificate dacă chestionarele, interviurile şi observaţiile sunt însoţite, de exemplu, de informaţii sub formă de cifre.

Procesul de auditare prevede aceste două abordări. Aşa cum a sugerat Smith (2003), cercetarea trebuie să grupeze ceea ce este mai bun înainte şi după evaluările cantitative, bazându-se pe informaţiile calitative care „ne-ar permite nouă să înţelegem mai bine fenomenul violenţei aşa cum este el perceput de diferiţi actori care participă la el".

Dimensiunea umană a auditului

Înainte de a continua, este important să luăm în considerare ceea ce am putea numi dimensiunea umană a auditului.

Un audit poate avea un impact considerabil în cadrul şcolii. Prin atitudinea şi structura adoptate, el trebuie să admită ideea că este vorba de o experienţă pozitivă pentru toţi membrii comunităţii. Recurgând la elemente solide care identifică punctele forte ale şcolii şi domeniile unde este nevoie de o ameliorare, auditul are drept scop motivarea tuturor membrilor comunităţii educative pentru a produce aceste ameliorări.

Trebuie să insistăm asupra importanţei recunoaşterii punctelor forte. Fără acest element, reuşita persoanelor nu ar fi recunoscută. Dorinţa de a progresa scade dacă încrederea dispare. Totuşi, chiar dacă succesul este recunoscut la adevărata sa valoare, gradul şi natura atenţiei pe care o cere realizarea unui audit îi pot face pe unii membrii ai comunităţii şcolare să se simtă constrânşi, chiar ameninţaţi, în special dacă îşi fac griji că pot fi acuzaţi de producerea evenimentelor violente în sectoarele aflate în responsabilitatea lor.

Este important să comunicăm clar întregii echipe, elevilor, părinţilor şi oricăror membri ai comunităţi locale că auditul nu arată decât aspectele pozitive şi prin urmare nu va scoate la iveală acuzaţii sau reproşuri. Onestitatea şi sinceritatea vor fi respectate, dar mai cu seamă, auditul va sublinia succesele obţinute în lupta împotriva violenţei. Un astfel de mesaj poate fi transmis şi comentat în cadrul adunărilor şi în orele de curs ale elevilor, în cadrul reuniunilor personalului, în adunările generale sau chiar cu ocazia discuţiilor informale între membrii personalului. Un buletin de informare sau un alt suport de comunicare pot invita, în sens larg, părinţii şi comunitatea să participe la reuniuni etc.

Reacţia personalului faţă de audit poate fi afectată de timpul pe care trebuie să îl acorde acestuia. Şcolile sunt locuri unde se lucrează, iar personalul poate avea mai degrabă alte priorităţi decât să completeze un chestionar sau un formular. Pentru majoritatea elevilor şi membrilor personalului, cererea se limitează la a completa chestionarul. Unele echipe pot vedea în această operaţiune elementul cel mai chinuitor al auditului. Aşadar, ar fi potrivită selectarea cu atenţie a persoanelor interogate, cărora să li se explice că informaţiile obţinute din cercetări nu vor servi la identificarea indivizilor, ci pentru a se forma o idee asupra unei situaţii generale. Personalul şcolilor care are metode bine stabilite de observare a claselor se va simţi mai puţin ameninţat.

Cu atât mai mult, fiecare va fi probabil mai dispus să participe, dacă este implicat de la început în proces, atât în ceea ce priveşte obiectivele cât şi procedura auditului şi dacă este conştient de avantajele pe care le are această etapă a unui program destinat reducerii violenţei pentru unitatea de învăţământ.

Activitatea 2.4: Pregătirea indivizilor în vederea auditului

Înainte ca o şcoală să înceapă schiţarea unui audit este necesar să-şi pună următoarele întrebări:

- Care va fi, după părerea voastră, reacţia personalului, elevilor şi părinţilor la anunţul lansării unui audit?
- Ce fel de nelinişti riscă ei să-şi exprime şi cum li se va răspunde?

În lumina sfaturilor date până în prezent în acest capitol, cum ar putea fi încurajate mai bine următoarele grupuri pentru a-şi aduce aportul lor la un audit:

- conducerea;
- personalul (repartizaţi în sub-grupuri: personal educativ, personal tehnic etc.)
- elevii;
- părinţii;
- membrii comunităţii extinse care sunt interesaţi de şcoală.

Elementele şi participanţii la audit

Scopul oricărui audit este de a oferi pe cât posibil o imagine exactă a situaţiei şcolii la un moment dat. Este vorba despre un „instantaneu". Cu alte cuvinte, toate sursele de informaţii sunt adunate şi examinate într-un timp destul de

scurt – de obicei o săptămână – față de un an, de exemplu. Chiar dacă este perfect posibil (în condiții rezonabile) să aduni informații într-o anumită perioadă de timp, această metodă reduce posibilitățile de comparare a informațiilor care provin din diferite surse. Deci, este de preferat, în cazul acestui model de audit, a nu se compara informațiile din surse diferite decât dacă sunt din același interval de timp scurt.

Unitățile de învățământ au întotdeauna o problemă în găsirea timpului liber necesar pentru realizarea unui audit. În consecință, ar putea fi nevoie să limităm auditul la domeniile descrise în modelul de școală bine organizată. Dacă nu dispunem decât de puțin timp, este de departe preferabil să selectăm domeniile care trebuie auditate, decât să limităm sfera de informații și persoanele implicate.

Datele trebuie să provină din patru surse diferite:

- documentație scrisă referitoare la prevenirea și soluționarea eficientă a violenței în școală;
- observarea în diferite cadre: clase, reuniuni, coridoare, sali de mese și alte locuri de reuniuni, cum ar fi locurile pentru recreație;
- chestionare și interviuri realizate cu persoane reprezentative ale întregii comunități școlare: personal educativ și tehnic, elevi, părinți sau tutori și membri ai consiliului școlii;
- informații specifice școlii, care raportează de exemplu violența verbală și fizică, agresiunile și intimidările.

Opinia tuturor grupurilor care alcătuiesc comunitatea școlară este analizată. În anumite cazuri, diferitelor grupuri – de exemplu personalul și elevii – li se pun aceleași întrebări pentru a permite compararea, detectarea oricăror diferențe notabile și examinarea acestor diferențe pentru a determina cu precizie obiectivele planurilor de acțiune. În paralel cu aceste chestionare completate de toți membri, sunt realizate alte chestionare și interviuri: cu grupuri disticte care au un rol special de jucat, cu alți membri ai personalului și alți elevi care au o experiență de zi cu zi a vieții din școală, inclusiv elevii marginalizați și personalul care îi ajută și care pot avea opinii unice de comunicat.

Membrii primului grup sunt:

- membrii echipei de conducere;
- cadrele didactice specializate;
- reprezentanții organizațiilor religioase care sprijină școala;
- cadrele didactice.

Cei din cel de-al doilea grup sunt, de exemplu, din personalul tehnic, și anume:

- suplinitorii cadrelor didactice;
- supraveghetorii din timpul recreațiilor;
- elevii care au nevoie de ajutorul acestor adulți; aceşti elevi pot fi cei mai amenințați de marginalizare (elevii care au nevoi speciale, cei aparținând minorităților etnice, străinii în trecere, azilanții); de asemenea, ei sunt cei care se pot lăsa cel mai ușor antrenați în diferite forme de violențe.
- părinții cărora elevii se pot confesa.

Activitatea 2.5: Stabilirea elementelor auditului şi participanţii acestuia

Principalele aspecte analizate de audit (exemple)	Metodă de auditare (exemple)	Obiectul auditului (exemple)
Raporturile elevi – elevi şi elevi – adulţi în sălile de clasă	Chestionar	Selectare aleatorie a cadrelor didactice şi elevilor
	Observaţii	
		10% din cursuri pe perioada unei săptămâni
Impactul programelor şcolare asupra respectului de sine al elevilor	etc.	etc.
Raporturile părinţi – şcoală	etc.	etc.
etc.	etc.	etc.

Elaborarea auditului: crearea instrumentelor

Odată ce elementele privind viaţa unităţii de învăţământ care vor fi supuse auditului au fost determinate, iar participanţii aleşi, etapa următoare constă în elaborarea sau în alegerea instrumentelor – chestionare, programe de examinare şi intervievare etc. – care permit realizarea auditului. Astfel, este posibil să se utilizeze chestionare elaborate în alte scopuri, să se facă apel la activitatea altor profesionişti care au lucrat, de exemplu, la măsurarea cifrelor comportamentelor violente. Însă, cea mai bună opţiune rămâne elaborarea unui chestionar adaptat situaţiei unităţii de învăţământ. Totuşi, pentru a compara mai uşor informaţiile provenite de la unităţile de învăţământ situate uneori în regiuni sau în ţări diferite, trebuie să existe o anumită asemănare între chestionare.

Sfaturile de mai jos se aplică programelor de examinare şi chestionarelor, însă ele se inspiră din chestionarele destinate personalului pentru a ilustra procesul de elaborare:

Etapele elaborării unui chestionar

Etapa 1. Gândiţi-vă la principalele domenii pe care trebuie să le acopere chestionarul: calitatea raporturilor dintre personal şi elevi, între elevi, între membrii personalului, gradul şi tipurile de violenţă, susţinerea, gradaţia senzaţiei de ameninţare, gradul de cunoaştere a ajutorului care poate fi obţinut în caz de nevoie etc.

Etapa 2. Punerea la punct a întrebărilor care să vă permită să culegeţi informaţii de calitate în domeniile selectate. Este bine să testaţi orice chestionar pentru a vă sigura că întrebările reuşesc să obţină răspunsurile căutate de unitatea de învăţământ.

Etapa 3. În cazul în care chestionarele nu solicită răspunsuri scrise, un sistem de notare simplifică de obicei misiunea. Aşadar, trebuie avut grijă ca întrebările să conducă la răspunsuri clare. Exemplu: „Credeţi că nivelul agresiunilor este mai important, identic sau mai puţin important ca acum trei ani?" Putem aşadar să raportăm cele trei răspunsuri posibile – „mai important", „identic", „mai puţin important" – la trei note.

În ceea ce priveşte elaborarea unui profil al rezultatelor unităţii de învăţământ în toate domeniile care privesc auditul este util să evaluăm informaţiile calitative cu ajutorul aceleiaşi scări numerice. Pentru a obţine un profil cu ajutorul unei notări pornind de la unu la cinci, este matematic mai uşor să faci o scară de la 1 la 5 şi pentru chestionare. Uneori este preferabil de evitat un număr impar de „note" pe scara de notare, deoarece acestea provoacă persoanele interogate să opteze pentru o notă de mijloc.

Etapa 4. Dacă întrebările sunt deschise va trebui prevăzut un spaţiu după fiecare notă pentru a permite un comentariu. Putem totuşi să luăm în considerare adăugarea la sfârşitul chestionarului a câtorva întrebări precum: „Ce poate, după părerea voastră, să amelioreze situaţia din unitatea de învăţământ?" sau „Care sunt punctele slabe ale organizării noastre?". Aceste răspunsuri deschise se pot dovedi foarte utile la începutul planificării acţiunilor, însă unitatea de învăţământ trebuie să fie atentă să nu producă informaţii calitative de acest fel în cantitate mare, deoarece analizarea lor poate dura foarte mult.

Etapa 5. Merită întrebat în momentul elaborării cum vor fi analizate rezultatele. Există patru mari posibilităţi:

- chestionarele sunt concepute a fi completate în linie, cu ajutorul unui program care analizează automat rezultatele.
- toate informaţiile sunt furnizate pe hârtie şi trimise unei societăţi care se ocupă de analizarea datelor corespondente (contrar oricărei aşteptări, o soluţie puţin costisitoare în Marea Britanie, aşa cum ne-am dat noi înşine seama).
- chestionarele sunt completate utilizând un sistem de recunoaştere optică a semnelor, dacă unitatea de învăţământ dispune de un astfel de material, sau are acces la unul.
- informaţiile colectate pot fi analizate la faţa locului. În anumite cazuri (când informaţiile nu sunt confidenţiale, cum ar putea fi, de exemplu, informaţiile obţinute de elevi sub protecţia anonimatului), elevii pot fi implicaţi în analiza statistică, în realizarea graficelor etc., aceste activităţi fiind integrate programului lor. O altă posibilitate, în momentul compilării informaţiilor culese de la elevi (care sunt în general cele mai multe) constă în a include completarea chestionarelor în cadrul orelor de curs (de exemplu: ora de educaţie civică) şi de a proceda la punerea punctelor pe măsură ce sunt date răspunsurile.

Acesta nu este decât un exemplu al procesului de elaborare a instrumentului de măsurare, aceleaşi argumente aplicându-se tuturor celorlalte instrumente

care vor fi utilizate. Responsabilii acestui aspect al auditului trebuie să aibă prezente în minte următoarele întrebări:

- Ce vrem să ştim cu exactitate?
- O astfel de întrebare, pusă sub această formă ne spune ceea ce vrem să ştim?
- Este ea formulată clar?
- Poate duce la rezultate ambigue?
- Vor fi uşor de analizat informaţiile colectate?

În unităţile şcolare de învăţământ, este posibil să se treacă peste planurile de intervievare: se vor utiliza de preferinţă, la faţa locului, ca bază de discuţie pentru toate interviurile, rezultatele chestionarelor sau informaţiile rezultate din observaţii. Orice incertitudine de interes general care rezultă din aceste surse poate fi examinată mai în detaliu în cursul interviului. Unităţile de învăţământ pot, bineînţeles, să pună la punct un plan structurat, dacă consideră că acesta se poate dovedi mai instructiv.

Activitatea 2.6: Elaborarea chestionarelor şi a regulilor de observare

Chestionarele şi regulile de observare constituie o parte importantă a auditului.

Poate fi interesant de stabilit referinţe încrucişate asupra tipului de întrebări care trebuie puse în unităţile şcolare de învăţământ.

Aceleaşi întrebări puse diferitelor grupuri sau cu ajutorul diferitelor metode permit încrucişarea informaţiilor rezultate din audit pentru a verifica datele şi, în consecinţă, a le face mai fiabile.

Bazându-se pe sfaturile din paginile precedente, un grup ar putea pune bazele unui chestionar destinat auditului dintr-un domeniu evidenţiat în activitatea 2.4 şi apoi să testeze chestionarul. Un astfel de demers are toate şansele să dea rezultatele cele mai durabile, dar şi rezultate care să permită stabilirea de comparaţii, dacă unităţile de învăţământ sunt într-un număr suficient pentru a duce la bun sfârşit o astfel de activitate şi a pune la punct un instrument de auditare comun.

Examinarea documentației scrise

Cum a fost deja amintit în prezentul capitol, examinarea documentaţiei scrise reprezintă un element important al auditului. Există un motiv în plus, de ordin practic, pentru a proceda la această operaţiune: ea permite reutilizarea documentaţiei. Auditul trebuie, de asemenea, să evidenţieze documentele care nu au decât o influenţă foarte limitată în unitatea de învăţământ, având în vedere incapacitatea lor de a se transforma în acţiune.

Acesta poate fi cazul auditării unui domeniu ca: „Etica unităţii de învăţământ în materie de convieţuire armonioasă aşa cum este reflectată în misiunea şi politicile sale scrise”.

Următoarele întrebările se pot dovedi, de asemenea, importante:

- Este suficientă documentația privind politicile şi practica de reducere a violenței?
- Reflectă documentaţia valorile şi principiile unităţii de învăţământ şi susţine convieţuirea armonioasă?
- Se aplică aceleaşi principii şi valori tuturor documentaţiilor care prezintă marile orientări în domeniul respectiv? Intr-o manieră coerentă?
- Aduce această documentaţie o susţinere adaptată tuturor membrilor comunităţii şcoalare care se găsesc în interiorul sau în exteriorul şcolii (în acest context prin „adaptată" trebuie să înțelegem ideea conform căreia documentul stabileşte norme, însă nu într-o manieră foarte precisă: o multitudine de detalii riscă să crească dependența şi să reprime dimensiunea individuală).
- A fost documentaţia compilată cu ajutorul reprezentanţilor tuturor grupurilor constituite care alcătuiesc unitatea de învăţământ în sens larg (personal, elevi, părinți, conducere etc.)?
- Este informaţia suficient de detaliată şi exactă, aşa cum ar trebui să fie?
- Sunt directivele urmate de efecte, cu alte cuvinte, are documentaţia o influență reală asupra a ceea ce se întâmplă zi de zi în unitatea de învăţământ şi în cartier?
- Este documentaţia revizuită şi adusă la zi cu regularitate?
- Sunt monitorizate punerea în aplicare şi impactul reglementării?

Analiza informațiilor şi monitorizarea

În anumite aspecte, analiza informaţiilor priveşte în totalitate auditul. Este de dorit uneori ca un audit să se dedice în special examinării modului în care unitatea de învăţământ adună, compară şi exploatează informaţiile care au o legătură directă cu acţiunile întreprinse pentru reducerea violenței în şcoală. Această operaţiune este considerată de „control". Există mai multe surse posibile de informaţii: excluderile (deşi acestea pot fi prea puţine pentru a fi semnificative), incidentele privind comportamentul (a se vedea exemple de date), elevii cărora li se interzice să părăsească şcoala şi elevii pedepsiţi, incidentele raportate de elevi, progresele elevilor care au nevoie de un ajutor special etc.

Analiza informaţiilor monitorizate poate oferi o imagine exactă a problemelor care se pun, oferind un răspuns la întrebarile „unde, când şi cu cine?". Analiza sistematică a informaţiilor aduse de acest control de exemplu, o dată pe săptămână, permite unei unităţi de învăţământ să evidenţieze orice schimbare în comportamentul elevilor, să ia imediat măsurile necesare şi anume, să le anticipeze.

Exemplu: carnet de disciplină

Numele elevului **Anul şi nivelul** **Data**

Semnalat de	**Incident**	**Eveniment pozitiv**
Profesor	Atac asupra unui membru al personalului	Sprijinirea personalului în rezolvarea unui conflict
Responsabilul clasei	Agresarea unui elev	Sprijinirea elevului în rezolvarea unui conflict
Alt membru al personalului	Agresiune verbală	Semnalarea unui incident
Locul: în clasă	Pagubă cauzată proprietăţii altei persoane	Sprijinirea unui elev care este agresat
Locul: în afara clasei	Criză de furie / Pierderea controlului	Acţiune pozitivă asupra mediului
Ora	Comportament ameninţător	A dat dovadă de compasiune
Descrierea incidentului		

Acest exemplu nu arată numai cum să notăm informaţiile privind incidentele, ci permite, de asemenea, unităţii de învăţământ să înregistreze faptele pozitive. Este o modalitate utilă de a defini şi a promova comportamentele care sunt de dorit într-o şcoală. Aceste informaţii pot fi utilizate la fel ca cele care privesc incidentele: astfel, ele indică unde şi cu cine a fost semnalat un comportament pozitiv, ce membri ai personalului încurajează un comportament adecvat şi care este urmarea.

Elaborarea profilului unui audit

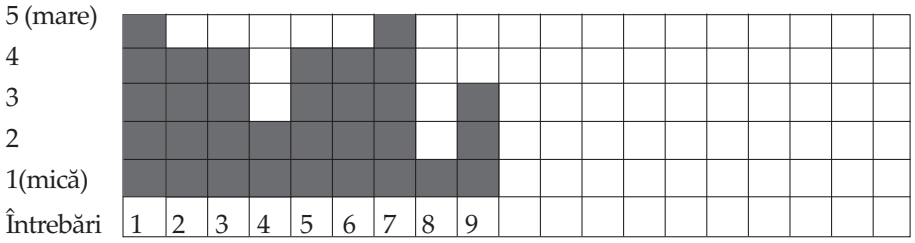
Diagrama de organizare prezentată la pagina 29 arată că violenţa în şcoală poate fi analizată în funcţie de şase mari criterii legate de organizarea şcolară, cum ar fi: principiile şi politicile de non-violenţă în cadrul şcolii. Pagina 38 ilustrează procedura de auditare a documentaţiei referitoare la etică în cadrul unităţii de învăţământ, aşa cum este ea enunţată în documentele privind misiunea şi marile orientări ale acesteia.

Cele nouă întrebări utilizate în acest exemplu dau un indiciu de sub-titluri care sunt conţinute în fiecare titlu.

Fiecare din aceste subtitluri pot fi notate de la 1 la 5, nota 5 fiind cea mai mare. Aceste informaţii pot servi apoi la crearea unui profil de audit ca în exemplul de mai jos. Această reprezentare grafică permite identificarea uşoară a punctelor forte şi a punctelor slabe privind situaţia unităţii de învăţământ în materie de violenţă.

De asemenea, scara utilizată ar trebui să reflecte fiabilitatea datelor. Dacă datele sunt foarte multe şi triangulate, poate fi util să se procedeze la o analiză mai detaliată. O diferenţă de 0,5 sau chiar 0,1 din notă poate fi semnificativă pe plan statistic. Dacă o astfel de diferenţiere este necesară, este bine să înmulţim scara cu un factor de zece (de exemplu) pentru a înlesni prezentarea şi analiza rezultatelor. Acordul asupra scării constituie un aspect important al procesului deoarece el sensibilizează fiabilitatea rezultatelor auditului. Acest element are de fapt importanţa sa, pentru că este vorba de luarea în considerare a rezultatelor în vederea planificării acţiunilor.

Titluri – Documentație



Planuri de acțiune

Odată stabilit profilul de performanţă al şcolii, trebuie elaborat un plan de acţiune care să răspundă problemelor identificate. Acestea din urmă pot să facă obiectul unei analize costuri/beneficii. Inevitabil, într-o şcoală care prezintă deja numeroase alte probleme, planurile de acţiune vor fi cu atât mai eficace cu cât au un impact maxim pornind de la un număr mic de resurse.

Elaborarea unui plan de acţiune pornind de la un audit prezintă un anumit număr de avantaje:

- unitatea de învăţământ poate fi sigură că domeniul selectat se bazează pe elemente reale;
- aceste elemente constituie un punct de referinţă, permiţând măsurarea eficacităţii acestor acţiuni;
- punctele forte servesc, de asemenea, ca bază de acţiune – „De ce este vorba despre un punct forte?" „Cum putem face să profităm de acest punct forte şi să-l aplicăm unui domeniu care necesită ameliorări?";
- resursele pot fi axate mai concret pe domeniile care au nevoie de ameliorări, decât cele care au fost identificate de audit;
- pot fi identificate nevoile exacte de formare a personalului.

Planul de acţiune prezentat mai jos este oferit ca exemplu. Există, desigur, numeroase alte forme de planuri de acţiune.

Exemplu de plan de acţiune

Problemă ridicată de audit		
Ameliorări necesare		
Data de început	Datele de revizuire	Data terminării
Strategii de pus în aplicare (inclusiv consolidarea punctelor forte)		
Rezultatele căutate		
Metode de monitorizare		
Personal direct implicat		
Persoane care trebuie informate		
Alte informaţii utile		

Activitatea 2.7: Elaborarea planurilor de acţiune

Pentru a planifica acţiunile, studiaţi mai întâi cele două exemple scrise mai jos, iar pentru fiecare unitate de învăţământ alegeţi două acţiuni care să facă obiectul auditului. Completaţi apoi formularul pentru planul de acţiune reprodus la pagina anterioară pentru fiecare din cele patru acţiuni examinate.

Amintiţi-vă că planurile de acţiune dau rezultate dacă sunt:

- exacte;
- măsurabile;
- realizabile;
- realiste;
- delimitate în timp.

Şcoala A

Această şcoală a elaborat o documentaţie foarte completă privind prevenirea violenţei şi stabilirea unei atmosfere de convieţuire armonioasă în şcoală. Această documentaţie a fost întocmită graţie angajamentului actorilor importanţi ai comunităţii educative: personal, elevi, părinţi, conducere. Totuşi, ea nu a fost revizuită după elaborarea sa acum trei ani. Interviurile cu personalul, elevii şi părinţii, precum şi observarea directă la clasă lasă de înţeles că politica de reducere a violenţei nu are nici o influenţă asupra comportamentului şi practicii de zi cu zi a cadrelor didactice şi a elevilor.

Şcoala B

Această şcoală dispune de o documentaţie de calitate mediocră. Documentele de informare asupra comportamentele personalului şi elevilor sunt rare, la fel şi cele ce explică obiectivele şi valorile unităţii de învăţământ în materie de reducere a violenței. În ciuda acestui lucru, răspunsurile la chestionare şi observarea directă lasă de gândit că în esență comportamentele în cadrul unităţii de învăţământ sunt satisfăcătoare, iar incidentele violente sunt rare. Unii membri ai personalului se plâng de lipsa directivelor, dar mulți par să fie satisfăcuți de situaţia actuală.

Capitolul 3
Alegerea şi aplicarea unei politici

Crearea unui climat de convieţuire armonioasă în şcoală prin intermediul politicilor unităţii de învăţământ

Julie Shaughnessy

Acest capitol va permite şcolilor:

- să elaboreze sau să revizuiască o politică de reducere a violenţei;
- să aplice această politică în cadrul unui plan de ameliorare a climatului din şcoală în vederea unei convieţuiri armonioase;
- să creeze un climat şcolar care să oprească creşterea violenţei.

Contextul elaborării unei politici şcolare

În acest capitol ne vom concentra asupra climatului şcolii şi vom examina strategiile care permit şcolilor să soluţioneze problemele privind violenţa. Metodele prezentate se concentrează asupra creării unei identităţi colective în care procesul de învăţare şi de predare se bazează pe valorile şi obiceiurile unităţii de învăţământ. Vom încadra studierea climatului de convieţuire armonioasă în şcoală în contextul politicilor naţionale şi locale, deoarece contextul social general se reflectă inevitabil în cultura şcolară.

Noţiunea de elaborare a politicilor şcolare este foarte complexă. Schon (1982) compară gândirea politicilor globale la nivelul unităţii de învăţământ cu un „teren mocirlos" pe care este dificil de construit. Această imagine ilustrează accelerarea reformelor şcolare în cadrul cărora obiectivele de eficienţă o pot lua înaintea modelelor procesului de schimbare. În realitate, soluţiile rapide la problemele complexe legate de violenţa în mediul şcolar nu au întotdeauna efecte durabile (Shaughnessy şi Jennifer, 2003). Modelele raţionale de schimbare şcolară, deşi caracteristice în Europa, nu reuşesc să reflecte complexitatea şi impactul violenţei în cadrul sistemului (Fullan, 1999). Mai mult, şcolile trebuie să se doteze cu mijloace care să le permită să susţină schimbarea şi să dea dovadă de flexibilitate pentru a adapta şi a elabora metode care să favorizeze binele elevilor şi al cadrelor didactice.

Şcoala ca organizare a procesului de învăţare: elaborarea strategiilor unităţii de învăţământ

„Problematica şcolară înglobează tema comportamentului (sau a violenţei). Niciun membru al comunităţii şcolare nu va fi singurul responsabil al acestor probleme, care figurează printre cele mai importante pe care le întâlnim în

şcoli. O abordare integrată şi cuprinzătoare a acestor probleme poate da rezultate excelente" (DfES 2004).

Cercetări asupra eficacităţii şcolilor din Regatul Unit au arătat că există în cadrul structurii organizaţionale a şcolii, factori care stau la baza comportamentului şi a reducerii violenţei. Capitolul 2 consacrat auditului este parte a acestui principiu. Aceste cercetări s-au concentrat pe un ansamblu de factori importanţi în vederea elaborării strategiilor şi politicilor unităţii de învăţământ:

- pe de-o parte rolul stilului de conducere de a încuraja o abordare de echipă care să vegheze ca întreg personalul să fie implicat şi să ia parte la elaborarea politicii;
- pe de altă parte, aşteptările unităţii de învăţământ în materie de predare şi de comportament, este modalitatea prin care aceste aşteptări sunt comunicate şi explicate.

Cum a notat Maden şi Hilman (1996), unităţile de învăţământ bune îşi fixează obiective clare şi investesc în relaţiile cu părinţii şi actorii comunităţii locale. Alţi cercetători s-au aplecat asupra importanţei calităţii şi experienţei elevilor (Rutter şi alţii, 1979). Elementele vieţii şcolare care sunt considerate importante, sunt următoarele:

- influenţele didactice;
- metodele de predare ale cadrelor didactice;
- recompensele şi sancţiunile;
- condiţiile vieţii şcolare;
- oportunităţile de participare şi de asumare a responsabilităţilor;
- coerenţa în cadrul unităţii de învăţământ.

De exemplu, unităţile de învăţământ care au stabilit politici comportamentale şi norme de lucru unice obţin rezultate mai bune în materie de convieţuire armonioasă (a se vedea capitolul 1) faţă de cele care adoptă o varietate de strategii. Lucrările care acoperă ultimii cinci ani subliniază importanţa rezultatelor axate pe elevi şi a unui proces în cadrul organizaţiei pentru susţinerea şi durabilitatea ameliorării şcolii.

Bazându-se pe numeroase studii, Porter şi alţii (2002) au evidenţiat cele patru caracteristici principale ale schimbării şcolare şi a noţiunii de ameliorare:

- filozofie şi viziune – de fapt, verbul „a ameliora" nu are nici un sens dacă nu ştim care este scopul pe care vrem să-l atingem;
- evaluare – trebuie să ştim unde suntem în raport cu viziunea;
- planificare – cum trecem de stadiul actual la cel la care vrem să ajungem?
- utilizarea indicatorilor de performanţă – pentru a urmări evoluţia în timp a caracteristicilor pe care le monitorizăm.

Ţinând cont de complexitatea schimbărilor din cadrul şcolii, rezultatele cercetărilor arată că factorul comun al reuşitei îl reprezintă existenţa unei strategii globale la nivelul unităţii de învăţământ şi a unei culturi (a convieţuirii armonioase) care plasează dezvoltarea socială şi afectivă în centrul procesului de învăţare.

Elaborarea sau revizuirea unei politici şcolare privind reducerea violenței

Care sunt elementele care trebuie să fie acoperite de o politică a unității de învățământ?

Violența pătrunde în numeroase domenii ale vieții şcolare; de aceea, promovarea strategiilor şi metodelor de luptă împotriva violenței trebuie să fie integrate într-un ansamblu de politici care invocă integrarea socială, rezolvarea paşnică a conflictelor, respectul, egalitatea de şanse, binele emoțional şi comportamentul pozitiv. Cu ocazia elaborării unei politici este esențial să se procedeze astfel încât abordarea şi strategiile să fie administrate printr-un proces. Auditul şi bilanțul practicilor sunt indispensabile pentru a avea în vederea evoluțiile ulterioare.

Sensibilizarea şi consultarea

„Conştiința organizațională" începe prin examinarea şi împărtăşirea culturii unității de învățământ (convieţuirea armonioasă) şi prin modul de promovare a non-violenței. În primul rând, trebuie să existe o concepție împărtăşită a scopurilor şi obiectivelor unității de învățământ, în calitate de comunitate de studiu. Aceasta înglobează o viziune pedagogică mai cuprinzătoare care implică identitatea unității de învățământ şi încurajarea aspirațiilor specifice comunității de studiu. Viziunea globală a elevului, interesul şi importanța promovării relațiilor pozitive care intensifică respectul de sine, motivarea şi încrederea sunt în centrul acestei noțiuni.

Auditul asupra violenței nu ar avea utilitate decât dacă, fiecare membru al unității de învățământ a studiat şi a înțeles problema şi a examinat tipul de violență pe care el a întâlnit-o. Acest tip de sensibilizare permite înțelegerea problemelor şi ajungerea la un acord asupra unei definiții a violenței (a se vedea capitolul 1). Consultarea permite fiecăruia să-şi exprime opinia, oferindu-i ocazia să vorbească cu elevii, părinții şi actorii comunității locale despre preocupările şi aşteptările lor. Acest lucru permite orientarea activității în curs şi definirea priorităților pentru unitatea de învățământ.

Aceste puncte sunt abordate în detaliu în capitolul 2. Transformarea unui audit într-o politică începe printr-un schimb de păreri şi o sensibilizare a persoanelor implicate. Activitatea următoare poate servi ca schemă sau ca listă de puncte care trebuie verificate de grupurile care elaborează sau revizuiesc o politică şcolară privind violența în şcoală.

Activitatea 3.1: Redactarea sau revizuirea unei politici şcolare

Este posibil să construim o politică prin redactarea unui paragraf care va răspunde fiecare unei serii de întrebări.

- Cum răspunde politica dumneavoastră întrebărilor următoare?
- Care este definiția dumneavoastră privind violența – care sunt comportamentele de care țineți cont în politica dumneavoastră?
- Care sunt principiile de bază ale acestei politici şi cum se aplică ele ansamblului unității de învățământ?

- Cum se aplică aceste principii obiectivelor şi programelor de studii generale ale unității de învățământ?
- Prin ce mijloace favorizează ele o învățare şi o predare eficiente în materie de prevenire a violenței şi a rezolvării conflictelor?
- Care sunt rolurile şi responsabilitățile respective ale membrilor consiliului de administrație, ale cadrelor didactice, ale elevilor şi ale părinților/asistenților familiali în promovarea unei culturi non-violente?
- Cum îşi stabileşte unitatea de învățământ normele stricte de comportament non-violent destinate elevilor?
- Cum sunt utilizate recompensele pentru încurajarea reducerii violenței?
- Cum sunt utilizate sancțiunile pentru descurajarea violenței?
- Care este ajutorul prevăzut pentru elevii al căror comportament violent reflectă importante probleme personale sau dificultăți în a învăța?
- Care sunt ajutorul şi pregătirea prevăzute pentru a ajuta personalul să gestioneze cazurile de violență ale elevilor?
- Care este ajutorul prevăzut pentru părinții/asistenții familiali care doresc să-şi aprofundeze cunoştințele în materie de gestionare a comportamentelor violente?
- Cum sunt implicați şi consultați profesorii, părinții/asistenții familiali şi elevii în momentul elaborării sau revizuirii politicii şcolare?
- Care sunt resursele pe care unitatea de învățământ le pune la dispoziție pentru crearea unui climat şcolar care opreşte creşterea violenței?
- Cum sunt monitorizate şi revizuite politicile? Cum va şti unitatea de învățământ dacă este eficientă?

Punerea în aplicare

Principalii responsabili ar trebui să întreprindă o acțiune puternică pentru ca personalul să ştie cu exactitate ceea ce se aşteaptă de la el, fiind cel care aplică politica într-o manieră coerentă prin modul său de a acționa, dând astfel un exemplu celorlalți. Ar fi util să lansăm, cu participarea tuturor membrilor comunității şcolare, o temă de reflecție asupra violenței pentru a-i face conştienți de anumite chestiuni şi de a le preciza, de exemplu, faptul că violența îi priveşte pe toți şi că ea pune în joc responsabilitatea tuturor. Dezbaterea problemelor şi soluțiile lor va fi astfel deschisă şi clară, pentru ca fiecare membru al comunității şcolare să înțeleagă problemele majore.

Monitorizarea

În cazul monitorizării, bilanțul elementelor exacte ale politicii este efectuat mult mai frecvent decât pentru un audit. Este important să se efectueze o monitorizare a practicilor în fiecare unitate de învățământ şi în cadrul comunității locale pentru a evidenția punctul de vedere al întregii unități de învățământ şi a judeca eficiența politicilor. O monitorizare riguroasă permite şcolilor să identifice din timp tendințele, de exemplu, creşterea sau diminuarea cazurilor de agresiune. Este bine de precizat tipul monitorizării care va fi pus în practică şi modul în care punctele de vedere ale părinților/asistenților familiali şi ale actorilor comunității locale vor fi luate în considerare.

De asemenea, este important să ne asiguram că monitorizarea marchează ameliorările sau absența progresului pentru ca școlile să poată sărbători reușita politicii lor și să profite de punctele lor forte.

Activitatea 3.2: Monitorizarea trebuie să fie realizată simplu

Cu ocazia elaborării unui sistem de monitorizare putem pune următoarele întrebări:

- Care sunt sistemele existente pentru înregistrarea incidentelor violente?
- Ce alte date pertinente pot fi colectate cu ușurință?
- Există informații pozitive și negative referitoare la evoluție?
- Vor reflecta aceste date, care sunt tendințele?
- Separă datele opinia de fapte?
- Permit datele unității de învățământ să identifice cauzele eventualelor schimbări?
- Cum sunt aceste informații analizate, comunicate și utilizate pentru a orienta practica?
- Contribuie aceste informații la succesul politicii unității de învățământ?

Ameliorarea durabilă

Valoarea monitorizării constă nu numai în aportul de dovezi în vederea succesului, ci în egală măsură și în promovarea unei ameliorări durabile. Inspectorii școlari recunosc acest fapt, așa cum arată această declarație a unui inspector școlar englez:

> „Același lucru se aplică politicilor privind non-violența în mediul școlar. Monitorizarea și ecourile care duc la modificări și ameliorări ale politicii sunt esențiale, deoarece aceasta din urmă poate continua și se poate transforma în acțiuni eficace".

Datele rezultate în urma monitorizării și rezultatele primite de la cadrele didactice, familii, copii și membri ai consiliului unității de învățământ, permit școlii să-și revizuiască și să-și actualizeze politicile pe durata anului școlar. Grație sensibilizării, elevii vor înțelege mai bine violența și vor reacționa probabil într-o manieră mai potrivită la cazurile de violență din cadrul unității de învățământ, pe care le vor semnala când va fi cazul.

O politică, indiferent de claritatea elaborării sale sau de calitatea monitorizării care vizează efectele sale, nu va fi eficientă atâta timp cât toți actorii nu vor fi implicați în punerea sa în aplicare. În consecință, trebuie să acordăm o atenție continuă pentru a câștiga implicarea părinților, cadrelor didactice și a comunității locale în vederea creării un climat de convietuire armonioasă.

Implicarea tuturor în crearea și menținerea unui climat de convietuire armonioasă

Robson și Smedley (1996) prezintă un model de implicarea a părinților și actorilor din comunitatea școlară bazat pe patru niveluri. Adesea, unitățile de

învăţământ sunt cele care pun în practică primele trei niveluri de participare pentru a încuraja iniţiativele părinţilor. Al patrulea nivel, cel al parteneriatului, pune mai mult accentul pe activitatea părinţilor şi a actorilor comunităţii locale în calitate de parteneri. Aceste patru niveluri sunt prezentate mai jos cu câteva exemple de activităţi care pot fi realizate:

Nivelul 1 – Informarea

Poate fi realizată prin următoarele mijloace:
- serile porţilor deschise;
- buletine informative;
- rapoarte scrise;
- concerte, piese de teatru şi evenimente şcolare oficiale;
- contacte personale;
- invitaţii la reuniuni;
- reuniunile asociațiilor de părinţi – cadre didactice;
- expoziţii;
- informarea prin scrisori, manuale etc.

Nivelul 2 – Implicarea

Se poate realiza prin:
- accesul la personalul educativ înainte şi după cursuri;
- organizarea „săptămânilor de carte";
- crearea de buletine informative;
- asistenţi parentali;
- evenimente sociale;
- afilierea la o asociaţie de părinţi – cadre didactice.

Nivelul 3 – Colaborarea

Poate fi obţinută prin:
- activităţi în comun în vederea rezolvării problemelor concrete;
- ateliere de lucru părinţi – cadre didactice;
- activităţi comune;
- creare unei săli pentru părinţi;
- participarea în cadrul cluburilor extraşcolare;
- activităţi în cadrul comunităţii;
- crearea unor cluburi în timpul orelor de repaus.

Nivelul 4 - Parteneriatul

Poate fi obţinut prin:
- elaborarea în comun a politicilor;
- gestionarea în comun;
- luarea deciziilor în comun.

Pentru ca elaborarea politicilor şcolare să fie cât mai eficientă posibil, unităţile şcolare ar trebuie să lucreze împreună cu actorii comunităţii şcolare la nivelul 4 (parteneriat). Luarea deciziilor în comun cere timp, angajament şi atenţie

din partea unității de învățământ şi constituie o misiune dificilă pentru principalii responsabili.

Pentru a formula sau a pune în practică o politică, unitatea de învățământ nu trebuie neapărat să fie la nivelul 4 (parteneriat). Totuşi, procesul va fi mai eficient dacă nivelurile de la 1 la 3 sunt, pe cât posibil, puse în practică. Acest lucru înseamnă că trebuie elaborate strategii care să încurajeze abordările în echipă.

Activitatea 3.3: Suntem performanţi în ceea ce priveşte promovarea convieţuirii armonioase?

Întrebările următoare pot servi ca bază de discuţie cu profesorii, părinţii, elevii sau cu un public mai larg pentru a evalua eficienţa unității de învățământ în vederea promovării convieţuirii armonioase:

- Care sunt punctele forte ale unității de învățământ?
- Cum îşi dezvoltă elevii sentimentul de apartenenţă?
- Cum sunt implicaţi elevii în viaţa şcolară?
- Cum sunt elevii implicaţi activ în propriul lor proces de învățare?
- De ce mijloace dispune unitatea de învățământ pentru a susţine procesul de învățare şi dezvoltare al elevilor şi adulţilor?
- Cum pot susţine părinţii unitatea de învățământ?
- Cum sunt implicaţi părinţii în luarea deciziilor?
- Ce fac membrii colectivității pentru a promova un mediu de învățare sigur şi ocrotitor?
- Care sunt nivelurile de participare ale părinţilor şi membrilor colectivității în viaţa şcolară?

Activitatea 3.4: Evaluarea situaţiei actuale

O unitate de învățământ care caută să dezvolte participarea fiecărui membru al comunității şcolare în rezolvarea problemelor privind violenţa trebuie să se asigure că următoarele criteriile din tabelul următor sunt respectate. Ar fi util să se facă bilanţul situației din unitatea dumneavoastră de învățământ încadrându-l pe o scară de la 1 la 10.

Situaţia actuală din şcoala noastră	**Scara: de la 1 la 10**
Proiectele privind unitatea de învățământ sunt prezentate în mod clar tuturor părţilor	1 – 10
Există o doză de conştiinciozitate colectivă privind importanţa examinării şi evaluării practicilor în curs	1 – 10
Politicile sunt revizuite pentru a favoriza realizarea obiectivelor generale ale unității de învățământ	1 – 10

Situaţia actuală din şcoala noastră	Scara: de la 1 la 10
Există o înțelegere a importanței unui mediu sigur şi ocrotitor în cadrul căruia elevii, personalul şi părinții pot exprima ceea ce simt şi gândesc	1 – 10
Şcoala ia în considerare necesitatea de a asculta punctele de vedere ale elevilor, cadrelor didactice, părinților şi ale unui public mult mai larg	1 – 10
Unitatea de învățământ ia măsuri concrete privind participarea părinților şi actorilor comunității şcolare	1 – 10

Exemplu: Crearea unui climat de convieţuire armonioasă – Nivelul 1: Informarea

Calendarul întâlnirilor

O modalitate de a informa întreaga comunitate şcolară asupra politicilor alese şi de a o face să le înțeleagă mai bine pe acestea din urmă este organizarea de evenimente sau de întâlniri care creează un climat de convieţuire armonioasă. Calendarul de mai jos prezintă o serie de idei pentru sărbătorirea zilelor care au legătură cu cetățenia globală. Sărbătorile religioase au fost omise în mod intenționat.

Luna/anul	Subiectul	Sugestii
Ianuarie	Ziua memoriei Holocaustului	Utilizați cartea unui elev sau *Jurnalul lui Anne Fran*k pentru a prezenta subiectul
		Analizați cauzele şi consecințele.
Februarie	Ziua justiției sociale	Concentrați-vă atenția asupra persoanelor care au acționat pentru egalitate în întreaga lor viață (Maica Teresa, Dalai Lama, Nelson Mandela
Martie	Ziua mondială a cărții	Împărtăşiți povestiri din diferite culturi.
Aprilie	Ziua sensibilizării privind persoanele	Sărbătoriți realizările unei persoane cunoscute cu dizabilități
		Abordați cu elevii subiecte legate de problematica dizabilității.
Mai	Ziua respectului de sine	Sărbătoriți realizările şi aptitudinile părinților, elevilor şi cadrelor didactice.
Iunie	Ziua mondială a mediului	Studiați o problemă locală sau mondială legată de mediu.

Luna/anul	Subiectul	Sugestii
Iulie	Ziua creativității	Sărbătoriți artele vizuale şi artele spectacolului aşa cum se exprimă ele în diverse tradiții.
Septembrie	Ziua dezvoltării durabile	Studiați modele de viață durabilă – reduceți deşeurile şi protejați planeta.
Octombrie	Luna istoriei celor de culoare	Sărbătoriți istoria celor de culoare.
Noiembrie	Ziua mondială a copilului	Studiați/abordați problematica drepturilor copilului
Decembrie	Ziua drepturilor omului	Studiați legislația şi importanța sa pentru elevi şi cadre didactice

În cadrul acestei perioade este posibil să dedicăm o săptămână promovării reducerii violenței în şcoală. Această săptămână poate fi legată de tema cetățeniei sau de programul de promovare a competențelor sociale, afective şi comportamentale (a se vedea capitolul 4), prin intermediul studiului următoarelor valori şi atitudini:

- empatie – sentimente, nevoile şi viețile altora, sentiment comun de umanitate, compasiune;
- sentiment de identitate – a fi conştient de propria valoare şi de propria individualitate (fiecare este unic);
- valoare şi respect pentru diversitate – se ține cont că noi putem învăța unii de la alții;
- justiție socială – interes şi preocupare pentru problemele globale, pentru egalitate în lume;
- interes pentru mediu – respect reciproc, respect şi interes pentru fiecare formă de viață.

Pentru a intensifica activitatea în parteneriat (nivelul 4), unitatea de învățământ se poate consulta cu părinții asupra tipului de zi a Porților Deschise pe care să o organizeze pentru a promova reducerea violenței şi a încuraja elevii să-şi prezinte activitatea lor şi să ilustreze tema aleasă prin piese de teatru, muzică sau dansuri. Această zi poate face legătura cu literatura pentru tineri şi permite implicarea altor participanți.

Exemplu: Crearea convieţuirii armonioase – Nivelul 2: Angajamentul

Expozițiile

Pentru a încuraja participarea întregii şcoli la crearea unui climat de convieţuire armonioasă, ar putea fi prezentată cu ocazia unei adunări a unității de învățământ o temă pertinentă, ceea ce ar permite elevilor să-şi împărtăşească punctele de vedere cu elevii de vârste diferite în cadrul şi în afara orelor de curs. Expoziții pe această temă ar putea fi organizate în şcoală cu ajutorul elevilor, al personalului, părinților şi altor actori ai comunității locale şi apoi prezentate publicului.

Pentru a lucra în parteneriat (nivelul 4), se poate solicita elevilor, părinților sau altor actori ai comunității locale să planifice şi să organizeze anumite părți ale expoziției.

Exemplu: Crearea conviețuirii armonioase – Nivelul 3: Colaborarea

Consiliul elevilor

Consiliile unității de învățământ reprezintă o manieră eficientă de a acompania dezvoltarea socială a elevilor (Shaughnessy şi Jennifer, 2003). Un astfel de consiliu al unității de învățământ este alcătuit din reprezentanții fiecărei clase aleşi de către elevi, care participă la deciziile referitoare la viața şcolară. Acest fel de participare ajută la dezvoltarea activă a copiilor şi valorizează rolul lor în crearea unui climat de conviețuire armonioasă.

Consiliile unității de învățământ favorizează procesul democratic şi inclusiv, încurajează elevii să reflecteze la problemele reale care influențează viața lor şi a celorlalți. Consiliile şcolare din Marea Britanie (Davis, 1998) afirmă că aceste consilii ale unității de învățământ pot permite elevilor să-şi dezvolte competențele prin:

> „… prezentarea argumentelor logice; să asculte şi să reacționeze calm la punctele de vedere contrare ale altora; să contribuie la rezolvarea problemelor de interes comun; să colaboreze într-o manieră eficientă cu ceilalți pentru a ajunge la o armonie socială în cadrul clasei; să dobândească competențe în materie de mediere pentru camarazi; la nevoie, să dea dovadă de curaj şi încredere pentru a exprima un punct de vedere care nu este neapărat susținut de ceilalți".

Astfel, consiliul unității de învățământ este înglobat deopotrivă în procesul de evaluare a unității de învățământ. Pentru a trece la nivelul 4 (parteneriat), un consiliu eficient de unitate de învățământ ar trebui să lucreze, de asemenea, la nivelurile de la 1 la 3:

- să ridice probleme de interes general;
- să procedeze la un schimb de păreri şi să raporteze aceste lucruri elevilor şi cadrelor didactice;
- să propună acțiuni pe diverse teme;
- să organizeze activități şi evenimente;
- să participe la procesul de luare a deciziilor referitor, de exemplu, la politicile unității de învățământ sau la distribuirea fondurilor.

Exemplu: Crearea conviețuirii armonioase – Nivelul 4: Parteneriatul

Justiția reparatoare

Conviețuirea armonioasă înseamnă promovarea armoniei şi repararea prejudiciului care a afectat relațiile dintre elevi, dintre elevi şi adulți în cadrul unității de învățământ sau între unitatea de învățământ şi părinți. Metodele reparatoare, de exemplu, nu se limitează numai la cadrul justiției, fiind aplicate în anumite unități de învățământ pentru a soluționa problema deteriorării relațiilor. Aceste metode reparatoare se prezintă sub diverse forme, convenționale sau nu. In orice caz, este vorba de restabilirea legăturilor pentru luarea împreună a deciziilor privind viitorul unei relații.

Următorul exemplu arată cum sunt utilizate tehnicile justiției reparatoare pentru restabilirea legăturilor:

O unitate de învățământ înființează un „consiliu al justiției reparatoare" (Restorative Justice Conferencing) în parteneriat cu poliția locală pentru a evita ca elevii să fie implicați în sistemul judiciar.

Un elev loveşte în mod deliberat un profesor în încercarea de a intra într-o sală; în cădere, profesorul este grav rănit la braţ. Poliţia, şcoala, părinţii şi profesorul sunt de părere că un Consiliu al justiţiei reparatoare este mult mai eficient decât o strategie de pedepsire directă pentru ca elevul să recunoască răul pe care l-a făcut, profesorul să-şi poată exprima sentimentele şi nevoile şi să se înţeleagă asupra modului de îndreptare a prejudiciului cauzat.

Alternativa, care constă în a depune plângere la poliţie nu ar duce la nici unul din aceste rezultate. Într-adevăr, acest lucru ar înrăutăţi lucrurile şi ar aduce atingere relaţiilor părinţi-şcoală-elev, deoarece fiecare va dori să-şi apere propriile interese.

Consiliul justiţiei reparatoare, care este prezidat de ofiţerul de poliţie, este format din: elev, tatăl elevului, profesorul şi directorul unităţii de învăţământ (în calitate de susţinător al profesorului şi reprezentant al unităţii de învăţământ). Pe rând, fiecare expune faptele, spune ceea ce crede despre cele întâmplate, ce prejudiciu a cauzat şi cui şi ce poate face pentru a rezolva problema.

În cele din urmă, elevul şi-a prezentat scuzele manifestându-şi regretele sincere; el şi-a exprimat dorinţa de a repara prejudiciul cauzat, ajutându-l pe profesor să-şi pună în ordine materialul didactic după orele de curs. Tatăl elevului a făcut tot ceea ce ţinea de el pentru a ajunge la o soluţie concretă iar parteneriatul între şcoală şi familie a fost, de asemenea, consolidat.

Consolidarea convieţuirii armonioase prin înglobarea cetăţeniei[3] în programele de curs

Capitolul 4 tratează în amănunt promovarea convieţuirii armonioase prin intermediul programelor de curs. Totuşi, predarea cetăţeniei, care a devenit un element important al programului în numeroase ţări este în mod special interesantă în această împrejurare, deoarece poate contribui la participarea tuturor actorilor comunităţii locale la eforturile unităţii de învăţământ de a reduce violenţa.

Studiind cetăţenia activă, elevii vor putea:

- să studieze temele justiţiei sociale, drepturilor omului, diversităţii şi egalităţii;
- să dea dovadă de compasiune şi respect în abordarea problemelor diversităţii;
- să combată stereotipurile şi să analizeze punctele de vedere critice ale subiectelor importante;
- să fie conştienţi de responsabilităţile lor faţă de ceilalţi;
- să mediteze asupra consecinţelor faptelor lor şi a importanţei de a lua parte la discuţii pentru a putea alege şi a recunoaşte consecinţele acestor alegeri.

Young şi Commins (2002) au identificat domeniile importante de care o unitate de învăţământ trebuie să ţină cont în cadrul politicii sale privind educaţia pentru cetăţenie:

- empatie – aptitudini de sensibilitate, compasiune şi abilitate de a asculta;
- un sentiment de identitate şi respect de sine şi abilitatea de a dezvolta aceste sentimente la alţii;

[3] NT: Cetăţenie = educaţie pentru cetăţenie democratică

- un angajament activ în domeniul justiţiei sociale şi al egalităţii;
- înțelegere şi respect pentru diversitate;
- ideea că oamenii pot schimba lucrurile;
- înțelegere şi angajare activă în domeniul dezvoltării durabile;
- înțelegere a păcii şi a conflictelor, capacitatea şi voința de a fi cooperant în rezolvarea conflictelor;
- capacitatea de a gândi critic, de a lupta împotriva injustiţiei şi de a argumenta cu eficienţă;
- înțelegere a globalizării şi a interdependenței şi voința de a învăța mai mult despre aceste teme.

Un program eficient de cetăţenie va permite elevilor să-şi dezvolte competenţele în următoarele domenii:

- cooperarea şi rezolvarea conflictelor – capacitatea de a comunica şi de a lucra cu ceilalți; de a analiza conflictele înt-un mod eficient şi obiectiv şi de a găsi o soluţie acceptabilă pentru toate părţile;
- spiritul critic – capacitatea de a analiza punctele de vedere şi informațiile într-o manieră deschisă şi critică, de a schimba păreri, de a readuce în discuţie propriile sale principii şi, în consecinţă, de a lua decizii de ordin moral;
- a se opune injustiţiei şi inegalităţilor – capacitatea de a recunoaşte injustiția şi inegalitatea şi de a alege acţiunile corespunzătoare;
- respectul pentru oameni şi lucruri – capacitatea de a recunoaşte nevoile celorlalți şi de a răspunde acestora; a face alegeri şi a recunoaşte consecinţele.

Activitatea 4.3: Importanţa predării cetăţeniei

Vă puteți uita la lista de întrebări de la activitatea 3.1 pentru a vedea care elemente ale politicii unității de învățământ de reducere a violenței pot fi puse în aplicare prin intermediul predării cetățeniei.

Ce ajustări puteți aduce programului de „cetățenie" pentru a promova convieţuirea armonioasă?

Capitolul 4
Ce ar trebui predat?

Curricula şcolară, un instrument de luptă împotriva violenţei

Julie Casey

Prezentul capitol va ajuta unităţile şcolare de învăţământ:

- să identifice elevii cărora trebuie să li se formeze competenţele sociale, afective şi comportamentale;
- să examineze acţiunile întreprinse deja pentru promovarea acestor competenţe;
- să decidă ce alte măsuri trebuie luate pentru ca elevii să înveţe să-şi stăpânească violenţa.

Prioritatea se axează pe diminuarea agresiunilor şi incidentelor violente în care sunt implicaţi tinerii cu ajutorul unui curriculum proactiv care vizează dezvoltarea competenţelor sociale, afective şi comportamentale (CSAC) ale tuturor elevilor. Pentru a face acest lucru trebuie răspuns la următoarele întrebări:

- Care sunt cunoştinţele, competenţele şi concepţiile care sprijină o abordare non-violentă de rezolvare a conflictelor şi a problemelor?
- Care sunt cele mai eficiente modalităţi de stimulare a acestor competenţe, cunoştinţe şi concepţii în cadrul educaţional?

Acest capitol se bazează pe un studiu de caz prezentat într-un program creat pentru dezvoltarea CSAC-urilor tuturor elevilor din învăţământul primar (3 -11 ani), finanţat de către Departamentul Englez pentru Educaţie şi Aptitudini. Pentru informaţii suplimentare privind acest program, vizitaţi: <http://www.standards.dfes.gov.uk/primary>.

Pornind de la acest studiu de caz, unităţile şcolare de învăţământ pot înţelege mai bine ce influenţă poate avea curriculumul asupra valorizării unei culturi a non-violenţei în mediul şcolar. Trebuie notat că sunt numeroase experienţe asemănătoare în alte ţări din Europa, iar experienţa englezească nu este în niciun caz unică. Conform curriculei naţionale engleze de studii, şcolile trebuie:

- să ofere tuturor elevilor oportunităţile de a învăţa şi de a obţine rezultate;
- să promoveze dezvoltarea spirituală, morală, socială şi culturală a elevilor;
- să pregătească toţi elevii pentru posibilităţile, responsabilităţile şi experienţele vieţii.

Strategia descrisă în „Fiecare copil contează” („Every child matters”) este o strategie guvernamentală, publicată în septembrie 2003 care prezintă

rezultatele considerate esențiale pentru binele elevilor şi al tinerilor şi anume, în special: de a se bucura de sănătate şi de securitate, de a se implica în acţiuni şi de a avea o contribuţie pozitivă.

În 2003, Departamentul pentru Educaţie şi Aptitudini a investit 10 milioane de lire sterline (14,7 milioane de euro) într-un program pilot constând în elaborarea şi distribuirea unui program/resursă conceput pentru dezvoltarea competenţelor sociale, afective şi comportamentale ale elevilor (CSAC). Acest program diferă de numeroase altele pentru că este primul program special creat pentru toţi elevii din învăţământul primar (3-11 ani). De asemenea, unităţile de învăţământ şcolare sunt încurajate să includă un program de sprijin, pus în practică după ce au fost identificaţi elevii care au dificultăţi într-un domeniu ca cel al „competenţelor sociale" sau al „gestionării furiei".

Departamentul pentru Educaţie şi Aptitudini a elaborat acest material pedagogic în ideea de a pune un accent proactiv pe dezvoltarea cunoştinţelor, competenţelor şi concepţiilor elevilor într-un cadru mai larg al CSAC, ajutându-i nu numai să-şi dezvolte competenţele personale şi interpersonale importante în sine, dar şi influenţându-le succesul academic, ratele frecvenţei şcolare, ameliorarea comportamentului şi diminuarea actelor de violenţă şi intimidare. Materialul pedagogic va face ca şcolile să devină spaţii mai deschise pentru cât mai mulţi. Trebuie notat că toate punctele susmenţionate sunt identificate ca priorităţi ale guvernului în materie de educaţie.

În plus, Programul naţional de sănătate în şcoli (National Healty Schools Programe – NHSS), o iniţiativă comună a ministerelor sănătăţii şi educaţiei (<http://www.wiredforhealth.gov.uk>), semnalează faptul că punerea accentului pe CSAC în unităţile de învăţământ şcolare ameliorează în aceeaşi măsură recrutarea şi fidelizarea cadrelor didactice, ceea ce este esenţial la toate nivelurile de educaţie, în special în şcolile considerate mai „dificile".

Nu există nici un dubiu asupra faptului că violenţa şi agresiunile (între perechile de elevi şi elev-profesor) reprezintă o sursă foarte importantă de stres şi de demoralizare a cadrelor didactice.

Materialul nu se axează numai pe problemele legate de metodele de rezolvare a conflictelor; el are obiective mult mai largi decât simpla diminuare a violenţei şi a intimidării. El porneşte de la principiul că prin dezvoltarea competenţelor sociale, afective şi comportamentale ale elevilor aceste rezultate vor fi obţinute, alături de altele, şi că în climatul actual diminuarea actelor de violenţă şi intimidarea trebuie să fie considerate ca un rezultat extrem de important.

Care sunt cunoştinţele, competenţele şi concepţiile care sprijină o abordare non-violentă de rezolvare a conflictelor şi a problemelor?

Competenţele în materie de gestionare practică a conflictelor sunt considerate în general ca având legătură cu CSAC, însă în cadrul general de înţământ. Nu există un consens asupra a ceea ce sunt exact aceste competenţe. Locul CSAC în învăţământul englezesc este destul de complex, dovadă fiind numeroşii termeni utilizaţi pentru a descrie diferite aspecte (adesea suprapuse) ale noţiunilor pedagogice legate de violenţă: „sănătate afectivă şi bunăstare";

„aptitudini afective"; „inteligenţă afectivă"; „competenţe afective şi sociale"; „competenţe interpersonale"; „aptitudini utile în viaţă"; „sănătate mentală", „educaţie personală, socială şi sanitară" etc. În aceeaşi măsură, accentul pus, în unităţile de învăţământ şcolare, pe aptitudinile afective a fost în acelaşi timp bine primit dar şi ridiculizat – uneori lăudat, fiind considerat ca o piatră de încercare a unei educaţii pe drept cuvânt globale sau ridiculizat, precum o abatere nedorită (chiar subversivă) de la scopurile educative reale care ar trebui să fie limitate la reuşita academică.

Noua prioritate stabilită în domeniul educaţiei i-a făcut pe susţinătorii acesteia să caute să treacă peste criticile din trecut. Acest proces a permis definirea mai clară şi precisă a cunoştinţelor, competenţelor şi concepţiilor pe care încercăm să le promovăm. În mod deosebit, s-a constatat în cadrul programului pilot o dorinţă de a veghea ca rezultatele în materie de învăţare întreprinse sub „drapelul" CSAC să fie la fel de riguroase ca cele ale Curriculumului naţional de studii pentru stăpânirea lecturii şi a calculului. Aceasta a avut ca efect pozitiv clarificarea definiţiilor şi parametrilor în întregul sistem educativ, permiţând practicienilor să utilizeze un vocabular comun pe un subiect până acum mai degrabă neclar.

Programul pilot împarte în cinci categorii utile principalele domenii pe care se bazează CSAC, plecând de la cele propuse iniţial pentru clasificarea elementelor fundamentale ale „inteligenţei emoţionale" ale lui Daniel Goleman (1996). Ele sunt următoarele:

- cunoaşterea de sine;
- empatia;
- gestionarea sentimentelor;
- motivarea;
- competenţele sociale (inclusiv comunicarea).

Cunoaşterea de sine, gestionarea sentimentelor şi motivarea sunt îndeosebi „intrapersonale", pe când empatia şi competenţele sociale sunt considerate ca aptitudini „interpersonale".

În cadrul fiecărui domeniu, anumite competenţe individuale pot fi considerate, în general, ca evolutive, cu schimbări care se produc în timp. Este important de recunoscut că aceste divizări nu sunt „reale" – este dificil să te gândeşti la o situaţie în care un singur domeniu ar fi utilizat individual. În realitate, aceste aptitudini sunt interdependente, ele interacţionând în diferite moduri pentru a produce comportamente marcate de diverse grade de complexitate.

Activitatea 4.1: Competenţe, cunoştinţe şi concepţii pentru rezolvarea conflictelor

În primul rând, gândiţi-vă fiecare în parte la o situaţie conflictuală recentă din mediul vostru. Apoi, formaţi un grup pentru a dezbate şi a conveni asupra unei liste de competenţe, de cunoştinţe şi de concepţii la care un adult poate face apel pentru a rezolva un conflict într-o manieră paşnică, pentru a obţine un rezultat în care ambele părţi să câştige.

Încercați să comparați lista voastră cu modelul utilizat în activitatea 4.2.

Sunt competențele, cunoştinţele şi concepţiile mobilizate în rezolvarea paşnică a conflictelor extrase din toate categoriile CSAC? Comparați răspunsurile voastre cu modelul utilizat în cadrul resurselor DfES de la pagina următoare.

Lista pe care ați creat-o va reprezenta anumite cunoştinţe, competenţe şi concepţii care susţin o abordare non-violentă a rezolvării conflictelor. Întrebarea fundamentală care trebuie adresată este următoarea: „Cum le putem noi încuraja mai bine în mediul şcolar?"

Activitatea 4.2: Elevii şi rezolvarea conflictelor

Poate fi util să examinați şi să inventariați, utilizând tabelul de mai jos, modurile în care elevii din unitatea dumneavoastră de învățământ sunt în prezent ajutați pentru a-şi dezvolta înțelegerea şi cunoştinţele şi pentru a-şi pune în practică competenţele în vederea rezolvării eficiente a conflictelor.

Rezolvarea paşnică a unui conflict

Categorie	Competenţele, cunoştinţele şi concepţiile necesare pentru o rezolvare eficientă a conflictelor	Exemple, comentarii
Cunoaşterea de sine		
Empatia		
Gestionarea sentimentelor		
Motivarea		
Competenţe sociale		

Sunt competenţele, cunoştinţele şi concepţiile mobilizate în rezolvarea paşnică a conflictelor extrase din toate categoriile CSAC?

Anumite competenţe mobilizate pentru rezolvarea conflictelor: modelul DfES

Domeniul	Competenţele, cunoştinţele şi concepţiile necesare pentru rezolvarea eficientă a conflictelor
Cunoaşterea de sine	Recunoaşterea şi identificarea sentimentelor; Definirea problemei („Eu mă simt x pentru că…"); Recunoaşterea şi asumarea responsabilităţii acolo unde este cazul (loc de control).

Domeniul	Competenţele, cunoştinţele şi concepţiile necesare pentru rezolvarea eficientă a conflictelor
Empatia	Recunoaşterea şi identificarea sentimentelor pe care le poate simţi o a treia persoană; Capacitatea de a vedea situaţia din punctul de vedere al altei persoane; Aptitudinea de a înţelege de ce cealaltă persoană a acţionat în maniera în care a făcut-o; Înţelegerea necesităţii că un rezultat decis în comun poate fi profitabil / just pentru toate părţile.
Gestionarea sentimentelor	A fi capabil să te calmezi atunci când eşti furios; Să-ţi aştepţi rândul, fără a întrerupe (amânarea mulţumirilor pentru mai târziu).
Motivarea	Dorinţa de a rezolva conflictul (a nu căuta o scuză pentru a culpabiliza cealaltă persoană etc.); A fi capabil să identifici „ceea ce vrei să se întâmple" (stabilirea obiectivelor); Elaborarea unui proiect pentru atingerea acestor obiective împreună cu altă persoană;
Competenţe sociale	Urmărirea planului, depăşirea obstacolelor etc. Aptitudini de a asculta altă persoană; Bună afirmare de sine, dacă situaţia o impune; A şti cum să-ţi ceri scuze şi să accepţi o scuză.

Importanţa mediului

A existat o dezbatere îndelungată dacă CSAC (inclusiv cele care subliniază gestionarea conflictelor) „se dobândesc" sau „se predau". S-a recunoscut după mult timp că mediul (noţiune care acoperă aspectele fizice, comportamentele partenerilor, mesajele subtile pe care le lansăm despre ceea ce noi apreciem şi respectăm etc.) are o importanţă majoră în determinarea CSAC care sunt dobândite de elevi. Este evident că, curricula proactivă predată individual nu poate obţine rezultate. Potrivit DfES (2002) astfel de programe:

> „nu pot funcţiona decât dacă sunt strâns legate cu ceea ce se întâmplă în restul şcolii şi dacă celelalte experienţe ale şcolii sunt susţinute (…) pentru ca ceea ce se întâmplă în afara clasei să întărească ceea ce se întâmplă şi in interiorul ei. De exemplu, (…) cadrele didactice trebuie să dea ele însele dovadă de un comportament respectuos, tolerant, călduros şi cooperant pe care să-l transmită elevilor lor".

Acest studiu subliniază că faptele arată din ce în ce mai mult că dincolo de un mediu propice şi pozitiv, unităţile de învăţământ şcolar ar trebui să pună, de asemenea, în aplicare o „predare" explicită, structurată şi progresivă, pentru a favoriza dezvoltarea cât mai eficientă posibil a CSAC (a se vedea de asemenea capitolul 6).

Caracteristicile unui curriculum bun de predare a CSAC

Cu un curriculum de predare a CSAC, competenţele sociale, afective şi comportamentale devin o disciplină explicită şi specifică pentru sesiunile de învăţare ale căror obiective sunt adaptate şi acceptate de către elevi; ele trebuie, de asemenea, să fie formulate astfel încât aceştia să poată ştii dacă au fost atinse. Majoritatea programelor eficiente îi implică şi pe părinţi şi presupun o anumită pregătire a personalului.

Natura şi amploarea cunoştinţelor şi ideilor elevilor în domeniul CSAC se schimbă cu timpul şi în funcţie de experienţa acumulată. În plus, competenţele au ca efect (de exemplu pentru gestionarea conflictelor) schimbarea conform vârstei: ceea ce este acceptat pentru un copil de 7 ani poate să nu fie potrivit pentru un adolescent de 15 ani. Este deci necesar ca materia să fie revăzută cu regularitate. Din această cauză, majoritatea programelor de învăţare a CSAC sau a gestionării conflictelor utilizează modele de curricule în spirală în care, acelaşi domeniu este revizuit cu regularitate pentru a permite sprijinirea pe competenţele care au fost dobândite graţie activităţilor şi resurselor adaptate unei anumite vârste sau unui anumit nivel de dezvoltare.

Totuşi, dacă programul este bun sau mediul pozitiv, procesul de învăţare care are loc în cadrul sesiunilor CSAC (de exemplu asupra unei noi maniere de abordare a unui conflict) va rămâne la un nivel abstract, dacă nu este consolidat cu regularitate într-o manieră coerentă. „Noile" cunoştinţe vor fi rapid depăşite, în cazul unui protocol de gestionare a conflictelor, de către răspunsurile automate învăţate anterior de individ pentru a gestiona un conflict. Obiectivul nostru este de a ajunge la răspunsuri automate noi, care să poată oferi o multitudine de opţiuni în situaţiile din viaţa reală şi eventual să înlocuiască răspunsurile vechi care au adesea rezultate negative. Trebuie notat că scopul nu este de a elimina răspunsurile care pot fi extrem de utile şi necesare în mediile date, ci de a extinde gama de opţiuni şi strategii. Cercetarea realizată de DfES (2002) arată că:

> „Dacă ele nu generează un anumit comportament, competenţele rămân mai degrabă potenţiale decât reale. Programele care se ocupă de dezvoltarea competenţele afective şi sociale trebuie să conţină activităţi complete, periodice şi previzibile, potrivite pentru a dezvolta competenţe specifice în întregul curriculum şi pentru a consolida aceste competenţe prin experienţe reale de viaţă ale elevilor pe tot cuprinsul şcolii".

Studiul de caz de mai jos ilustrează modul în care materialele didactice ale programului pilot au fost structurate pentru a oferi posibilităţi „nenumărate şi periodice" de dezvoltare, de construire şi de practicare a ceea ce se învaţă în cadrul sesiunilor CSAC. El ilustrează de asemenea, utilizarea curriculei în spirală care conţine obiective bine stabilite ce trebuie învăţate

Aspecte importante ale materialelor didactice ale programului pilot

Dincolo de faptul că prevede activităţi specifice pentru dezvoltarea CSAC ale elevilor în sesiuni speciale, programul propune o întreagă multitudine de posibilităţi în cadrul disciplinelor programului şcolar pentru a consolida

învăţarea curriculumului de CSAC şi pentru a încuraja generalizarea acestui proces de învăţare. Astfel, atunci când tema CSAC este: „gestionarea sentimentelor de nelinişte", profesorii sunt încurajaţi să insiste pe diferitele ei aspecte în ore cu subiecte diferite. De exemplu:

- cum îşi gestionează elevii frustrările atunci când lucrurile nu merg bine la „orele de desen şi de tehnologie"?
- cum reacţionează la obstacole şi dificultăţi personajele principale dintr-o poveste şi cum îşi gestionează furia la ora de „engleză"?
- ce simt elevii atunci când cred că ar trebui să câştige sau că au făcut mai bine, cum pot să-şi rezolve neînţelegerile şi conflictele la orele de „sport"?
- cum au fost soluţionate conflictele de-a lungul timpului la ora de „istorie"?

Modele de programe de curs sunt furnizate pentru a corespunde temei.

O coerenţă, o practică şi o limbă comună în întreaga unitatate de învăţământ şcolar sunt importante pentru consolidarea cunoştinţelor din sesiunile CSAC. De exemplu, programul pilot propune un acrostih pentru a-i ajuta pe elevi să memoreze principalele elemente ale unei bune rezolvări a conflictelor. De asemenea, el recomandă ca toţi adulţii unităţii de învăţământ (profesori, profesori-asistenţi, supraveghetorii din sălile de mese, personal medical etc.) să înveţe să-l utilizeze.

Este propusă o gamă variată de resurse pentru întreaga şcoală. Dincolo de acrostih şi de protocolul de reglementare a conflictelor, aceste resurse cuprind:

- o propunere de protocol pentru rezolvarea problemelor;
- o propunere de protocol pentru a-i ajuta pe elevi să identifice, să califice şi să înţeleagă sentimentele lor sau ale celorlalţi (afişe, jocuri, fotografii, poveşti etc);
- o strategie de „rezolvare a problemelor";
- metode pentru a se linişti.

Intervenţiile cele mai reuşite sunt cele în care cadrele didactice şi părinţii/asistenţii acţionează în echipă şi transmit elevilor mesaje coerente.

Programul pilot propune materiale şi resurse pe care elevii le pot lua acasă, precum şi o serie de scrisori şi fişe de informare care pot ajuta unităţile şcolare de învăţământ să-i informeze şi să-i implice şi pe părinţi. Şcolile sunt încurajate să se organizeze pentru a se întâlni în mod regulat cu părinţii şi pentru a maximiza participarea acestora.

Elevii trebuie să aibă ocazia să-şi practice în deplină „securitate" noile competenţe. Nu trimitem conducătorii debutanţi să exerseze pe autostradă! Atunci când învaţă să-şi gestioneze furia, de exemplu, sau să rezolve o problemă cu un alt elev, elevul are nevoie de încurajare, de recunoaştere, de ajutor şi poate de o aducere aminte.

Adulţii sunt încurajaţi să profite de ocaziile de zi cu zi pentru consolidarea şi dezvoltarea CSAC – de exemplu, utilizând un dezacord între camarazi în sala de mese pentru „a pune la încercare" ceea ce au învăţat privitor la rezolvarea conflictelor. Acest lucru va permite dezvoltarea competenţelor şi a încrederii într-un mediu sigur, cadrele didactice jucând rolul de „antrenori". Pentru a se achita de această sarcină, adulţii trebuie să aibă ei înşişi posibilitatea de a-şi dezvolta competenţele, cunoştinţele şi încrederea.

Structura utilizată în programul pilot este un model de curriculum în spirală. Acesta este împărţit în şapte teme în care fiecare durează două luni şi începe şi se termină cu o reuniune plenară a întregii şcoli. Temele sunt următoarele:

- noi începuturi;
- buna înţelegere sau învrăjbirea;
- stabilirea obiectivelor;
- sentimentul de bine;
- sentimentul de nelinişte;
- schimbarea;
- intimidarea.

Cele cinci categorii fundamentale (cunoaştere de sine, empatie, gestionarea sentimentelor, motivare şi competenţe sociale) sunt dezvoltate în cursul anului. Ideile şi resursele didactice flexibile sunt incluse la fiecare nivel de dezvoltare (ca şi activitatea de supraveghere în clasă), care cuprinde, de asemenea, şi legături şi idei privind tema care trebuie dezvoltată transversal în tot curriculum. Obiectivul este de a face diferite grupuri de vârstă să lucreze pe diferite aspecte ale unei teme comune; ei trebuie apoi să se reunească pentru a-şi prezenta activitatea şi a reflecta împreună asupra a ceea ce au învăţat. Deci, acest lucru va permite unui elev care intră la şcoală la 3 ani şi o termină la 11 ani să „revadă" fiecare temă de şapte ori.

O continuitate care să răspundă tuturor nevoilor elevilor

Motivul pentru care a fost elaborat un curriculum de predare a CSAC este de a răspunde nevoii noastre de ajutor pentru dezvoltarea şi ameliorarea aptitudinilor în domeniul competenţelor afective, exact cum facem în domeniile şcolare tradiţionale. Cu toate acestea, pentru un anumit număr de elevi s-ar putea ca acest program să nu fie suficient.

Copiii care nu au avut experienţele adecvate sau a căror dezvoltare afectivă a fost întreruptă dintr-un motiv sau altul vor avea nevoie, probabil, de un ajutor mai la obiect şi permanent în domeniul CSAC.

S-ar putea ca ei să aibă nevoie de o formare suplimentară sau diferenţiată pentru a reflecta, a explora, a înţelege şi a-şi practica competenţele, cum ar fi, de exemplu, în gestionarea furiei sau dezvoltarea afirmării de sine. Deseori, aceasta va avea loc în grupuri mici.

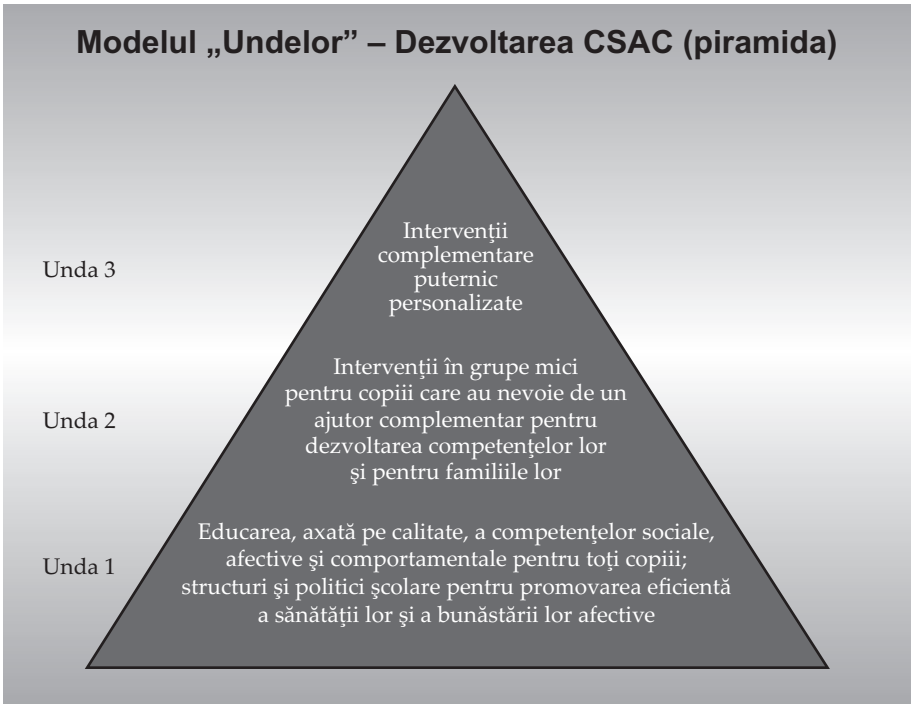
Atunci când tinerii au recurs la strategii de adaptare care îi îndepărtează de prieteni sau adulţi, ei au mai multă nevoie de ajutor suplimentar, deseori individualizat şi axat pe o abordare multiprofesională. Pentru cei mai vulnerabili elevi, o relaţie stabilă cu un adult important pentru ei poate fi un mijloc bun de a progresa. De preferinţă, ar trebui să fie o persoană numită (dacă este posibil aleasă de tânăr) care să se intereseze cu adevărat de acel elev şi de progresul lui. Cu o astfel de persoană şi un program de ajutor specific care să corespundă necesităţilor lor şi modului lor de învăţare, este probabil ca elevii să aibă progrese remarcabile.

Răspunsul la întrebarea: „Cum încurajăm cel mai bine CSAC în şcoală?" pare a fi legat de 3 factori:

- un mediu în care CSAC pe care dorim să le încurajăm pot fi asimilate;
- un program de educare a CSAC având caracteristicile descrise mai sus;
- continuitatea educării, care începe cu un nivel pentru toţi elevii şi oferă apoi ajutor diferenţiat pentru a răspunde necesităţilor.

Pentru planificarea ofertei şcolare în cadrul unei şcoli sau a unei localităţi, un model utilizat în mod obişnuit de un program pilot este cel al triunghiului de „unde". Este uşor de adaptat în cazul planificării unei oferte de promovare şi dezvoltare a CSAC pentru elevii din şcoală.

Modelul de educare prin „Unde" pentru promovarea şi dezvoltarea CSAC ale elevilor


Modelul „Undelor" – Dezvoltarea CSAC (piramida)
Unda 3
Intervenţii complementare puternic personalizate
Unda 2
Intervenţii în grupe mici pentru copiii care au nevoie de un ajutor complementar pentru dezvoltarea competenţelor lor şi pentru familiile lor
Unda 1
Educarea, axată pe calitate, a competenţelor sociale, afective şi comportamentale pentru toţi copiii; structuri şi politici şcolare pentru promovarea eficientă a sănătăţii lor şi a bunăstării lor afective

Strategia naţională
Primară şi secundară

DfES[4]: Ameliorarea comportamentului şi a frecvenţei

Unda 1 reprezintă intervenţii de care pot beneficia toţi elevii. Exemplele pot fi: de la formarea continuă a întregului personal al şcolii în managementul comportamental, trecând prin formarea relaţiilor şi dezvoltarea mecanismelor de sprijin personal până la ansamblul politicilor şcolare. În acest cadru, totalitatea curricumului „CSAC" se înscrie în educaţia generală.

Unda 2 reprezintă toate intervenţiile de care pot beneficia numai anumiţi elevi. Ea poate consta într-un sprijin, prin intermediul grupurilor mici, pentru

[4] The Department for Education and Skills (DfES): Departmentul pentru Educaţie şi Aptitudini.

dezvoltarea competenţelor sociale ale elevilor sau a aptitudinilor lor de gestionare a mâniei sau chiar prin medierea cu ajutorul altor elevi.

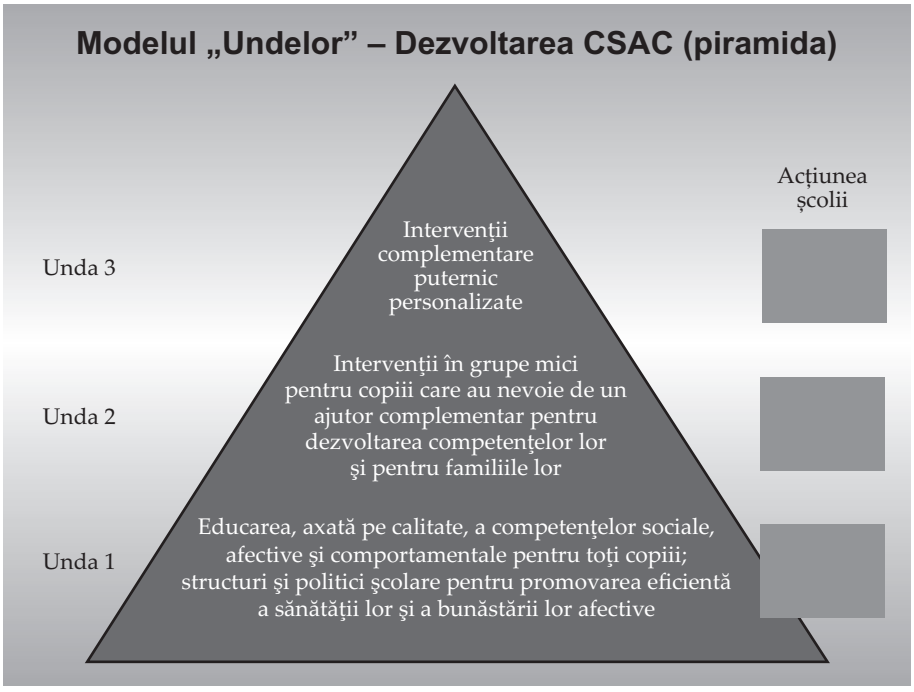
Unda 3 reprezintă ajutorul individualizat sau intensiv pentru persoanele cele mai vulnerabile care, deseori, au probleme importante, durabile şi multiforme care necesită participarea unei echipe pluridisciplinare etc.

Nu există nici o îndoială că şcolile întreprind deja multe activităţi pentru favorizarea dezvoltării CSAC ale elevilor. În Anglia, curriculum naţional de studii include deja elemente CSAC, de exemplu: educaţia pentru cetăţenie, educaţia religioasă cât şi adunări periodice la nivelul şcolii. Numeroase instituţii şcolare au întreprins o gamă de iniţiative cum ar fi: consiliul şcolii şi medierea cu ajutorul altor elevi pentru a ajuta elevii să-şi dezvolte CSAC. Câteva dintre ele utilizează metoda organizării de cercuri, cum ar fi: filozofia pentru copii, pentru a dezvolta capacitatea copiilor de a înţelege punctul de vedere al altora şi de a-şi examina propriile sentimente şi comportamente.

Studiul pilot arată că programul a oferit unui număr mare de instituţii şcolare un cadru de reunire a tuturor acestor elemente cu un set clar de intenţii de educare, un limbaj comun şi o înţelegere comună a noţiunilor şi valorilor fundamentale promovate de şcoală.

Activitatea 4.3: Un studiu mai aprofundat al practicii voastre actuale

Bazându-vă pe gândirea dumneavoastră de la activitatea 4.2 puteţi utiliza modelul Undei 3 pentru a nota ceea ce şcoala face deja pentru promovarea dezvoltării CSAC ale elevilor.


Modelul „Undelor" – Dezvoltarea CSAC (piramida)
Acțiunea școlii
Unda 3
Intervenții complementare puternic personalizate
Unda 2
Intervenţii în grupe mici pentru copiii care au nevoie de un ajutor complementar pentru dezvoltarea competenţelor lor şi pentru familiile lor
Unda 1
Educarea, axată pe calitate, a competenţelor sociale, afective şi comportamentale pentru toţi copiii; structuri şi politici şcolare pentru promovarea eficientă a sănătăţii lor şi a bunăstării lor afective

Strategia naţională
Primară şi secundară

DfES[3]: Ameliorarea comportamentului şi a frecvenţei

Astfel, veţi putea studia următoarele probleme:

- în ce măsură etica şi mediul din şcoală sunt compatibile cu rezultatele în materie de CSAC pe care noi încercăm să le conferim elevilor?
- care sunt cunoştinţele, competenţele şi concepţiile fundamentale pe care elevii şi le vor dezvolta prin intermediul acestor activităţi?
- în ce măsură aceste intervenţii sunt eficiente pentru a ajunge la această dezvoltare?
- în ce măsură sunt adaptate metodele de educare pe care noi le utilizăm în dezvoltarea CSAC ale elevilor?
- cum putem măsura acest progres?
- cum participă elevii la măsurarea progresului?
- ce activităţi realizăm noi foarte bine?
- care sunt lacunele noastre?
- ce am putea face diferit?

Pregătirea implementării

După experimentarea programului pilot trebuie pregătit terenul pentru ca iniţiativa CSAC să fie o reuşită. Două obiective trebuie atinse: motivarea comunităţii şcolare – obţinerea acceptului ei şi pregătirea şi crearea mecanismelor de sprijin pentru adulţi.

Motivarea comunităţii şcolare şi obţinerea acceptului ei

Ca în cazul oricărei iniţiative, anumiţi factori condiţionează entuziasmul cu care se poate realiza schimbarea propusă şi motivarea pe care partenerii o au în susţinerea acesteia. Experienţa ne arată că atunci când există condiţiile următoare, şansele de succes sunt mai mari:

- conducerea are o înţelegere comprehensivă, îşi asuma principiile şi înţelege sprijinul de care este nevoie pentru a reuşi;
- avantajele şi criteriile de succes sunt clare pentru toţi partenerii. Nu este vorba numai de a răspunde necesităţilor minorităţii violente sau a celei care perturbă. „Convieţuirea armonioasă a tuturor" este un beneficiu pentru toţi. Adeziunea partenerilor este esenţială şi pentru aceasta trebuie să fie „vândute" aceste avantaje personalului şcolar, părinţilor, elevilor şi colectivităţii;
- o mare parte din profesionişti are convingerea că dezvoltarea CSAC este importantă (acest lucru nu trebuie presupus, astfel încât o activitatea pregătitoare poate fi necesară);
- părinţii, direcţiunea şi partenerii importanţi ai colectivităţii trebuie să cunoască de foarte devreme iniţiativa, costurile şi avantajele ei potenţiale;
- elevii trebuie să înţeleagă ceea ce fac, pentru ce şi că vor avea un cuvânt de spus în procesul de planificare şi evaluare (de exemplu, trebuie determinaţi să participe la definirea criteriilor care atestă reuşita proiectului).

Cheia succesului unei inițiative este deseori (fără a se prejudicia cele de mai sus) oportunitatea. Indiferent care ar fi promisiunile lui, un program este sortit eşecului dacă este realizat într-un moment prost. Activitatea următoare oferă cititorului posibilitatea de a studia această chestiune capitală utilizând o regulă simplă propusă de Fullan (1991). Conform lui, când decidem să facem o schimbare sau o intervenţie trebuie să ţinem cont de trei factori: relevanţa, voinţa şi resursele.

Activitatea 4.4: Relevanţa, voinţa şi resursele

Puteți măsura dacă şcoala dumneavoastră este gata să introducă inițiativa curriculei CSAC prin intermediul relevanței, voinței şi resurselor. În tandem sau în grupuri mici vă puteți gândi la problemele expuse mai sus, după care vă întruniți într-un singur grup pentru a decide etapele viitoare.

Relevanța

În ce măsură implementarea curriculei CSAC poate răspunde nevoilor noastre? Ce dorim să obținem prin acesta?

Voința

În ce măsură suntem gata să implementăm această inițiativă? Care sunt condițiile necesare pentru garantarea succesului ei? Pot fi lucrurile diferite într-un alt moment?

Resursele

Care sunt resursele noastre de timp, de personal şi financiare pentru lansarea, implementarea, controlarea şi evaluarea unei astfel de inițiative?

Pregătirea şi ajutarea adulţilor care lucrează într-o şcoală

Având în vedere că fiecare aspect al vieții şcolare condiționează dezvoltarea CSAC, este important ca tot personalul (inclusiv cei care supraveghează cantina, supraveghetorii, secretariatul şi administrația) să aibă acces la informații adecvate şi la oportunități de formare. În consecință, este probabil să existe o multitudine de cerințe în materie de ajutor şi de formare, adulții jucând roluri diferite în cadrul instituțiilor şcolare. Toți membrii personalului ar trebui:

- să cunoască filozofia şi structura curriculei CSAC şi propriul rol în materie;
- să cunoască toate elementele programului referitoare la şcoală în ansamblu, cum ar fi protocoalele de rezolvare a conflictelor (a se vedea anexa 2 pentru exemplul de program pilot);
- să cunoască (şi să contribuie la elaborarea) mesajele cheie pe care fiecare temă le studiază cu elevii şi să cunoască cum fiecare persoană din şcoală le poate consolida, de exemplu „prinzând elevii în flagrant delict" în cazul în care sunt amabili sau de gestionare a furiei etc. („prinderea elevilor în flagrant delict" este una din tehnicile utilizate pentru recompensarea elevilor);
- să aibă posibilitatea de a-şi dezvolta propriile competențe, cunoştințe şi concepții privind CSAC şi rezolvarea conflictelor la nivel afectiv şi cognitiv.

Pe de altă parte, trebuie prevăzute dispozitive periodice eficiente şi coerente de informare, de primire a reacţiilor (feedback), de discuţii şi de luare a deciziilor în instituţiile şcolare.

Din anumite motive, posibilităţile de formare şi dezvoltare destinate în special ajutării profesorilor să dezvolte CSAC ale elevilor ar putea fi diferite de cele care ajută adulţii să predea în manieră academică discipline cum ar fi: matematica sau literatura. Aceste diferenţe fundamentale şi maniera în care ele sunt gestionate în cadrul curriculei pilot sunt descrise în „Departamentul pentru Educaţie şi Aptitudini (DfES) Pilot" (a se vedea capitolul 6).

Activitatea 4.5: Ce credem despre capacitatea noastră de a aplica programul CSAC?

Pentru a studia gradul actual de motivare a personalului, a încrederii sale şi a percepţiilor privind competenţele de aplicare a curriculei CSAC solicitaţi personalului să completeze individual chestionarul următor. Pentru a ajunge la un punct comun, 2 persoane sau grupuri de persoane pot schimba răspunsurile între ele sau chestionarele pot fi completate anonim şi transmise apoi spre a fi analizate.

Amplasaţi şcoala dumneavoastră pe locurile de mai jos (nota 1 pentru o prestaţie mediocră, 10 pentru cea mai bună prestaţie posibilă).

Chestionar

Noi acordăm o mare importanţă calităţii raporturilor în cadrul şcolii noastre - raporturi între elevi, între adulţi, între elevi-adulţi.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Noi lucrăm bine împreună; există zile dificile dar în general ambianţa e bună.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Personalul lucrează împreună când îşi planifică activitatea şi se ajută la nevoie.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Avem grijă de personal acordând atenţie condiţiilor de muncă şi ajutându-l să combată şi să gestioneze stresul.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Avem grijă ca instituţia să fie un loc primitor şi propice bunei dezvoltări a elevilor şi adulţilor, de exemplu prin crearea unor spaţii confortabile de întâlnire şi depozitare pentru fiecare elev, a unor fântâni cu apă potabilă, a unor grupuri sanitare curate şi agreabile, a unor zone de recreere variate.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Solicităm periodic copiilor avizul lor privind şcoala şi posibilităţile de învăţare pe care ea le oferă; ideile lor, chiar cele care par provocatoare, sunt examinate cu seriozitate.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Profesorii sunt conştienţi de efectul comportamentului, gesturilor, reacţiilor lor asupra copiilor. Ei respectă regulile de comportament pe care le predau copiilor.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Profesorii se străduie mereu ca respectul să prevaleze asupra raporturilor lor cu elevii, chiar şi atunci când se confruntă cu comportamente de blamat. De exemplu: ei critică actele nu elevii, ei se organizează pentru a avea timp să revină asupra problemelor de comportament atunci când atmosfera este tensionată.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Noi am instaurat o serie de strategii care să promoveze binele pentru elevi, cum ar fi: cercuri cu activităţi pentru toţi elevii, medierea în perechi, tutoratul, posibilitatea ca fiecare copil să poată vorbi între patru ochi cu un adult atunci când are nevoie.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Aplicarea programului

Printr-un curriculum de predare a CSAC, acestea vor deveni o disciplină explicită de studiu. Obiectivele predării trebuie să fie clare pentru adulţi şi pentru elevi; aceste obiective şi criteriile de reuşită trebuie discutate cu elevii.

Putem recurge la o întreagă gamă de strategii de predare, în special la cele care utilizează participarea şi experienţa, pentru a include şi a utiliza diferite stiluri de predare şi diferiţi elevi cu istorii personale, culturi şi experienţe foarte variate. Poveştile, jocurile de roluri şi artele exprimării sunt metode foarte utile pentru activităţile din materia CSAC şi în multe cazuri, mai puţin ameninţătoare pentru elevii cărora le este greu să povestească direct experienţele personale. Totodată, elevii vor dori să asocieze disciplinei predate în clasă experienţele recente şi concrete – un incident din recreaţie, de exemplu, sau un litigiu din clasă. Acest lucru este evident foarte important pentru a generaliza ceea ce s-a învăţat.

Structura orelor este următoarea:

- orele sunt prezentate ca un amestec de activităţi la care se participă cu toată clasa, pe grupuri, pe perechi şi individual;
- deseori s-a recurs la o activitate de „încălzire" la începutul orei pentru a crea un climat în care elevii să-şi exprime liber sentimentele şi experienţele. Jocurile şi activităţile în cerc sunt în mod deosebit utile în acest sens. Există numeroase şi excelente publicaţii în Regatul Unit care prezintă idei pentru acest tip de activităţi;
- în general este utilizat un imbold pentru a stimula gândirea elevilor asupra temei centrale. Acesta poate fi exprimat verbal ca o poveste, vizual sau cinetic;
- în general este organizată la sfârşitul orei o şedinţă plenară pentru a trage concluziile în ce priveşte punctele cheie învăţate, pentru a verifica ideile şi a pune întrebarea: au fost atinse obiectivele în ce priveşte învăţarea?
- deseori ora se termină cerând elevilor să facă o declaraţie personală asupra a ceea ce vor face sau pot face în sens pozitiv ca urmare a însuşirii materiei predate.

Copiii trebuie să aibă reguli bine stabilite pentru această activitate, care ar trebui revăzute în majoritatea orelor.

Poate fi necesar ca diferenţele culturale şi cele de gen să fie luate în considerare de profesor în raport cu motivarea şi confortul copiilor în cadrul activităţilor programului. Acestea pot varia în funcţie de aşteptările culturale şi modelele de consolidare. De exemplu, anumite culturi consideră contactul vizual direct dintre un tânăr şi un membru mai în vârstă al societăţii ca extrem de nepoliticos. Când discutăm de modelele adecvate de rezolvare a conflictelor, profesorii trebuie să fie sensibili la aceste probleme. Elevii trebuie să ştie că este sigur şi adecvat (şi chiar util) să spună „la mine, noi facem asta în felul acesta ..." sau „dacă aş face asta, părinţii mei ar crede ...". În cadrul unui mediu sigur, care ţine cont de diversitatea culturală, este important ca profesorii să găsească metode de a descoperi în ce constau diferenţele şi să găsească modele interesante de respectat.

Este important ca ceea ce este învăţat să nu fie legat de situaţii specifice ci să fie generalizat la diferite contexte. Educaţia nu va fi valabilă dacă în cadrul şcolii accentul pe CSAC se va limita la o reuniune ocazională şi la câteva ore în continuare. Am demonstrat clar că elevii trebuie să-şi pună în practică competenţele recent dobândite, la început într-un mediu sigur şi organizat, împreună cu un profesor sau un adult pe post de „antrenor" după care, din ce în ce mai des, într-o manieră autonomă.

Susţinerea generalizării – Resursa DfES

Câteva idei pentru a crea ocazii de susţinere şi consolidare a celor învăţate şi pentru a da elevilor timp să studieze şi să reflecteze asupra concepţiilor lor şi să le aplice în situaţii şi în contexte reale de viaţă:

- să se asigure că toţi angajaţii şcolii menţionează frecvent, de exemplu: protocoalele care vizează calmarea lucrurilor sau rezolvarea problemelor, încurajându-se recurgerea la aceste strategii şi apreciindu-le adecvat;
- adulţii să devină model pentru CSAC şi pentru strategiile care vizează calmarea şi rezolvarea problemelor etc.;
- susţinerea procesului cu voce tare poate fi eficientă mai ales în modelarea comportamentelor;
- căutaţi exemple în care elevii folosesc CSAC şi atrageţi atenţia asupra lor de câte ori le identificaţi (în funcţie de vârsta copiilor);
- utilizaţi protocoalele şi strategiile care au fost predate pentru a ajuta elevii să facă faţă incidentelor reale din clasă sau din recreaţie pe tot parcursul zilei;
- afişaţi problemele ridicate într-o reuniune a întregii şcoli, prevăzând posibilitatea ca elevii, părinţii şi salariaţii să-şi adauge gândurile;
- fixaţi un „moment" de sărbătoare pentru întreaga şcoală după o perioadă dată când toţi membrii şcolii (adulţi şi elevi) să poată evidenţia comportamente de acelaşi tip (de exemplu: tehnici de calmare, de rezolvare a problemelor fără a se ţipa etc.);
- afişaţi un sistem de recompensare în spaţiul de primire, la cantină etc.;
- încurajaţi toţi adulţii să se refere la CSAC în timpul zilei şi încurajaţi elevii să reflecteze asupra manierei în care lucrează sau se joacă împreună.

Elemente cheie

Nu există dubiu că, dacă este utilizat într-un mediu propice şi continuu, curriculum de predare a CSAC care are caracteristicile studiate în acest capitol, fie orientate în mod general fie orientate mai strict (de exemplu asupra dezvoltării CSAC în general sau asupra chestiunilor individuale, cum ar fi rezolvarea conflictelor), ameliorează lucrurile în ce priveşte recurgerea la violenţă şi agresiune între tineri. Echipând elevii şi tinerii cu instrumente de gestionare a conflictelor şi dezvoltându-le metodic competenţele, cunoştinţele şi concepţiile sociale, afective şi comportamentale adecvate, le oferim o alternativă la mijloacele violente şi agresive pe care ei le utilizează pentru a răspunde necesităţilor lor.

Prezentul capitol a prezentat experienţele DfES focalizându-se asupra factorilor care ştim că influenţează eficienţa programului. Factorii studiaţi includ:

- importanţa bilanţului acţiunilor deja realizate de şcoală pentru promovarea CSAC;
- necesitatea de a ţine cont de relevanţă, voinţă şi resurse;
- necesitatea oferirii unei formări adecvate şi a unor posibilităţi de susţinere a personalului;
- participarea părinţilor;
- o practică şi un limbaj comun între adulţi;
- posibilităţile de consolidare a învăţării în toate domeniile programului;
- utilizarea unui program în spirală pentru a permite o reexaminare şi un progres periodic;
- necesitatea enunţării clare a obiectivelor pentru care se realizează învăţarea;
- modul de învăţare: structura şi stilul de învăţare şi predare utilizat;
- luarea în calcul a chestiunilor culturale şi a celor legate de specificităţile fiecărui sex şi maniera în care ceea ce este învăţat este generalizat.

Resursa pilot DfES a fost utilizată pe parcursul întregului capitol, dar acesta nu este singurul program disponibil. Alte surse de informare şi alte programe sunt indicate în bibliografia acestui manual. Acest capitol încearcă să familiarizeze cititorul cu anumite chestiuni care apar la utilizarea unui program de predare a CSAC. Chiar dacă problemele ridicate nu pot fi transferate în contextul altor ţări, locuri sau culturi (sau chiar grupuri de vârstă) sperăm ca ele să ofere anumite indicaţii şi să reprezinte un punct de plecare care să permită colegilor noştri „să urmeze drumul de învăţare".

Capitolul 5
Implicarea elevilor

Elaborarea de strategii puse în aplicare de elevi pentru diminuarea violenţei

Helen Cowie

Prezentul capitol va ajuta unităţile şcolare de învăţământ să:

- cunoască diferitele strategii aplicate de elevi în şcolile europene;
- examineze, prin intermediul studiilor de caz, cum şcolile determină participarea elevilor la lupta împotriva violenţei;
- studieze aplicarea acestor strategii în contextul lor şcolar;
- identifice cum strategiile aplicate de elevi pot contribui la o diminuare a intimidărilor.

Sistemele de susținere prin perechi

În acest capitol ne vom concentra asupra sistemelor de susţinere prin perechi – strategii aplicate de tinerii înşişi pentru a răspunde violenţei din şcoală. Metodele descrise sunt concepute pentru a susţine crearea de comunităţi şcolare care apreciază relaţiile umane şi în care respectul reciproc şi colaborarea dictează comportamentul persoanelor unele cu altele.

Fundamental, aceste demersuri intră în categoria largă a susţinerii prin intermediul perechilor. Ele oferă tinerilor un cadru în care îşi pot dezvolta capacitatea de a se opune agresiunilor şi prin intermediul cărora pot acumula o experienţă de promovarea a valorilor non-violenţei în contextul mai larg al şcolii. Este important să distingem diferitele tipuri posibile de susţinere prin perechi şi să le alegem pe cele mai adaptate la necesităţile instituţiei şcolare respective. Principalele dispozitive care au dat cele mai bune rezultate în şcolile europene sunt următoarele:

Activitatea de cooperare în grup

Este vorba de una dintre metodele fundamentale de sprijin prin perechi (Cowie şi alţii, 1994b). Pentru ca ea să funcţioneze este important ca personalul şcolar să fie promotorul valorilor de colaborare în clasă pentru a încuraja comportamente pro-sociale şi a dezvolta relaţii bazate pe încredere; personalul şcolii trebuie să cunoască individual elevii. Activitatea de cooperare în grup

este o metodă de promovare a valorilor pro-sociale în cadrul procesului de învățare. Ea poate avea diferite forme: lucrul individual dar în cadrul unui grup de elevi (de exemplu atunci când elevii prezintă şi evaluează proiectele lor individuale în cadrul unui grup), lucrul individual pe elemente distincte (puzzle) pentru a atinge un rezultat comun (de exemplu atunci când elevii studiază diferite aspecte ale unei teme pe care apoi le asamblează, ca piesele unui puzzle, pentru o prezentare de grup), lucrul împreună pentru acelaşi obiectiv (de exemplu atunci când elevii planifică şi concep împreună un joc pe roluri având ca temă violenţa în şcoală).

Perechea de amici

Sistemul de perechi de amici între elevi presupune solicitarea unuia sau mai multor elevi să aibă un contact amical cu un alt elev. Locul unde amiciţia prinde formă este deseori informal – de exemplu în curtea şcolii. În general, amicii sunt voluntari fie de aceeaşi vârstă, fie mai mari şi sunt aleşi de personal pentru calităţile lor personale. În anumite sisteme, elevii care sunt deja amici sunt invitaţi la selecţia şi intervievarea voluntarilor. De obicei, ei sunt pregătiţi în domeniul aptitudinilor personale, cum ar fi: ascultarea activă, afirmarea de sine şi calităţile de lider.

Medierea prin intermediul perechilor de elevi, rezolvarea conflictelor, abordările reparatoare

Elevii sunt formaţi să dezamorseze dezacordurile interpersonale utilizând metoda de rezolvare a problemelor între perechile aflate în conflict. Ca urmare a acestei metode se observă o diminuare importantă a incidenţelor comportamentelor agresive (Cunningham şi alţii, 1998). Metoda constă în a nu se arunca greşeala asupra persoanei: fiecare va putea pleca după mediere cu o experienţă pozitivă „win-win"[5] şi cu sentimentul că rezultatul este echitabil pentru ambele părţi. Medierea utilizează aptitudinile de ascultare şi un proces progresiv care ajută adversarii să găsească o soluţie reciproc acceptabilă.

Abordările reparatorii precum: „justiţia" reparatorie (a se vedea capitolul 3) implică toate părţile pentru:

- a se găsi o soluţie la conflict, soluţie care să fie acceptată de toţi,
- a se recunoaşte tot răul cauzat,
- a se identifica metodele de reparare a relaţiilor deteriorate.

Ascultarea intensă de către elevul pereche

Ca urmare a acestei metode (câteodată denumită sprijin psihologic prin intermediul elevului pereche) elevii sunt pregătiţi să deţină aptitudini de bază de ascultare pentru a oferi un serviciu de ascultare mai formal şi mai structurat. Metodele de ascultare activă extind sistemul de perechi de amici şi medierea către intervenţiile care sunt bazate mult mai mult pe sprijinul psihologic (pentru un ghid detaliat a se vedea Cowie şi Wallace, 2000). Elevii care ajută sunt formaţi (în general de către un psihoterapeut sau un psiholog calificat) să-şi mobilizeze competenţele în materie de ascultare activă pentru

[5] NT : câştigătoare pentru fiecare persoană în parte.

a-şi ajuta perechea aflată în suferinţă. Obiectivele sunt următoarele: a se conferi elevilor care ajută competenţe care să le permită să gestioneze probleme interpersonale între perechi; să se ajute victimele violenţei şi ale excluderii sociale şi a se îngrădi agresivitatea anumitor elevi faţă de perechile lor. Supervizarea periodică (de către un consilier calificat sau de personalul care gestionează programul de ajutor prin intermediul perechilor) este o condiţie esenţială.

Grupele de vârstă care pot fi cel mai eficient pregătite pentru diferite tipuri de sprijin prin perechi

În tabloul de mai jos indicăm vârstele la care este cel mai bine de introdus unul sau alt tip de sprijin prin perechi.

	7-9 ani	**9-11 ani**	**11-18+ ani**
Activitatea de cooperare în grup	da	da	da
Perechea de amici	da	da	da
Mediere/rezolvare a conflictelor	nu	da	da
Ascultarea intensă de către pereche	nu	nu	da

Avantajele sprijinului prin perechi

Încurajarea elevilor să-şi ajute perechile în acest mod are o serie de avantaje:

- perechile pot repera violenţa mult mai devreme decât adulţii;
- elevii se destăinuie mai uşor elevului pereche decât unui adult;
- victimele violenţei au cui să se adreseze şi pot vedea că şcoala se implică în problemă;
- personalul deseori nu are nici timp nici resursele necesare pentru a se ocupa de toate problemele interpersonale care apar în timpul unei zile;
- elevii care ajută îşi dezvoltă competenţe interpersonale preţioase şi au un cadru în care pot învăţă în mod activ despre civism;
- cu timpul, şcoala este percepută de părinţi şi de colectivitate ca o organizaţie care se interesează de binele elevilor săi;
- sistemul de susţinere prin intermediul perechilor de elevi facilitează legăturile cu alte servicii şi organisme de ajutorare.

În realitate, grupul de elevi pereche conţine un număr important de tineri care au fost victimele violenţei. Nu numai că sunt capabili de empatie, dar ca urmare a practicii de susţinere prin intermediul perechilor de elevi ei se regăsesc într-un grup solidar de tineri cu afinităţi care colaborează.

Cercetări şi studii în întreaga Europă

Conform legislaţiei englezeşti, elevii trebuie educaţi în cetăţenie activă, iar şcolile trebuie să găsească un echilibru între drepturi şi aşteptări pe de o parte

şi responsabilităţi pe de alta. Alte ţări europene, ca Spania (Fernandez şi alţii, 2002; Ortega, 1998) şi Italia (Menesini şi alţii, 2003) iau măsuri pentru facilitarea participării elevilor şi tinerilor la deciziile care se referă la viaţa lor şi la găsirea de soluţii la problemele de violenţă pe care un număr dintre ei le trăiesc sau le observă zilnic. Conform Convenţiei internaţionale a drepturilor copilului (Naţiunile Unite, 1990), Europa recunoaşte de acum înainte obligaţia de a stabili un set fundamental de drepturi ale elevilor a căror încălcare să fie inacceptabilă şi ilegală. În acest sens, Observatorul britanic de promovare a non-violenţei în şcoli (<http://www.ukobservatory.com>) a fost creat în 2003. Această organizaţie elaborează politici şi practici de luptă împotriva problemelor violenţei în mediul şcolar şi promovează metode de lucru ţinând cont de necesităţile şi opiniile elevilor.

Studiile realizate în toată Europa demonstrează că ajutorul prin intermediul perechilor de elevi este eficient împotriva violenţei în mediul şcolar (Cowie şi alţii, 2002; Naylor şi Cowie, 1999). Chiar dacă sistemul nu diminuează mereu incidenţa violenţei, el poate fi o măsură utilă de prevenire. În Spania s-a constatat că el a contribuit esenţial la dezvoltarea unei convieţuiri armonioase – capacitatea de a lucra şi de a convieţui împreună armonios şi cooperant (Ortega, 1998). Dar, mai ales, sistemele de ajutor prin perechi diminuează impactul negativ al agresiunii şi face mai uşoară semnalarea violenţelor de către victime şi martori când acestea se produc.

Studiile efectuate în Finlanda (Salmivalli şi alţii, 1996) au oferit indicaţii extem de utile privind rolul spectatorilor sau al martorilor care intervin (sau nu) opunându-se violenţei între perechi. Salmivalli şi colegii săi estimează că 87% dintre elevii prezenţi în actele de intimidare pot juca un rol de participant. În afara celor care intimidează şi a victimelor intervin şi: asistenţii, care pot ajuta psihic pe cei care intimidează, cei care-i incită şi încurajează pe cei care intimidează, spectatorii care rămân neutri şi inactivi sau pretind că nu au văzut ce s-a întâmplat şi apărătorii, care ajută victimele şi se opun celor care intimidează. Totodată, în situaţiile în care există dispozitive de sprijin prin intermediul perechilor, se constată în general în grupele de perechi o atitudine mai solidară. Apărătorii victimelor şi spectatorii formează deseori reţele care ajung la victime care altfel ar fi marginalizate sau rejectate de grup.

Deşi sistemele de sprijin prin intermediul perechilor pot fi extrem de benefice pentru elevi individual şi pentru ansamblul şcolii, este necesară o planificare şi o pregătire iniţială cât şi o evaluare şi o monitorizare pentru ca acestea să aibă succes.

Elaborarea strategiilor implementate de elevi

Experienţa arată că elevii înşişi sunt agenţii cei mai eficienţi ai schimbării şi reprezintă resursa cea mai puţin utilizată în şcolile care încearcă să-şi îmbunătăţească armonia convieţuirii. O planificare atentă este esenţială pentru susţinerea iniţiativelor şi trebuie vegheat cu extremă atenţie ca strategiile implementate de perechi să nu impună exigenţe sau aşteptări de la alţi elevi la care aceştia să nu poată răspunde.

Activitatea 5.1: Solicitaţi elevilor să-şi facă bilanţul implicării lor în sprijinirea perechilor lor

Planificarea şi dezvoltarea trebuie să înceapă prin consultarea elevilor. Această activitate ajută la realizarea bilanţului a ceea ce există deja în şcoală. Acest lucru ar putea deveni parte a unui audit periodic (capitolul 2).

Se poate convoca o reuniune a unui grup reprezentativ, eventual consiliul şcolii. Chestiunile care vor fi dezbătute ar putea fi următoarele:

- în ce măsură tinerii cunosc activităţile implementate de elevi la şcoală?
- care sunt activităţile care par a funcţiona bine şi ajută elevii?
- cum pot fi acestea ameliorate şi permanentizate?
- în ce alt mod se pot ajuta elevii între ei?
- există programe locale sau naţionale de sprijin prin intermediul perechilor de elevi de care elevii au auzit vorbindu-se sau pe care le-au experimentat şi care ar putea fi introduse?
- ce poate fi făcut pentru ameliorarea aptitudinilor elevilor de întrajutorare reciprocă?

Elevii care sprijină alţi elevi trebuie să-şi îndeplinească sarcina într-un mediu care încurajează ascultarea activă, grija faţă de celălalt şi respectul reciproc. Valorile ajutorului reciproc între perechi trebuie înţelese şi aplicate la toate nivelurile colectivităţii şcolare. Directorul şcolii şi personalul trebuie să sprijine activ programul. De preferinţă, 2 membri ai personalului ar trebui să se ocupe de dispozitivul de sprijin prin perechi, să participe la formarea iniţială şi să supervizeze periodic elevii care sprijină alţi elevi. Astfel, dacă cel puţin 2 persoane participă la program, când una trebuie să plece sau se îmbolnăveşte sistemul poate continua. Acestea au nevoie de: o sală de formare şi supervizare, un loc sigur pentru depunerea materialelor şi dosarelor cu activităţi, un spaţiu adaptat (în caz de nevoie) pentru activitatea de sprijin reciproc. Trebuie gândită recrutarea elevilor care vor sprijini alţi elevi (de exemplu ţinând cont de necesitatea unui echilibru între băieţi şi fete şi de o reprezentare adecvată a tuturor sectoarelor şcolare). Printre altele, este necesară încurajarea şi sprijinirea fermă a acţiunilor lor, de exemplu prin vizibilitate în ziarele sau media locale, prin premiere, prezentare, reuniuni speciale consacrate aprecierii programului de sprijin reciproc prin perechi.

Detalii privind crearea şi menţinerea sistemelor de sprijin reciproc între elevi (perechile de elevi) pot fi găsite în diverse publicaţii, cum ar fi: Cowie şi Wallace (2000); Societatea naţională de prevenire a cruzimii faţă de copii (NSPCC 2004); Scherer-Thompson (2002); Stacey (2000). Web site-uri utile:

- Forumul de sprijin reciproc http://www.ncb.org
- Reţeaua de sprijin reciproc http://www.peersupport.co.uk
- Observatorul Regatului Unit de Promovare a Non-violenţei http://www.ukobservatory.com

Studii de bune practici în Europa

Această parte prezintă exemple de sisteme de sprijin reciproc prin intermediul perechilor care au fost aplicate cu succes în diferite ţări europene.

Studiul de caz 1:
O intervenţie de sprijin reciproc în Italia (Menesini şi alţii, 2003)

Acest studiu ilustrează o activitate fructuoasă de cooperare şi de sprijin reciproc realizată pentru întărirea capacităţii elevilor de asumare a responsabilităţii faţă de actele lor şi cele ale camarazilor lor, în special în cazul agresiunilor. Cercetătorii au adoptat, de asemenea, o perspectivă sistemică ţinând cont de gama de roluri de participare (Salmivalli şi alţii, 1996) adoptate de elevi în diferitele stadii ale proiectului. Intervenţia a avut loc în 2 şcoli secundare din primul ciclu în Italia (grupa de vârstă a elevilor: 11-14 ani).

Obiectivele au fost următoarele:

- diminuarea episoadelor de intimidare, dezvoltând celor care intimidau conştiinţa propriului lor comportament şi al celuilalt;
- consolidarea capacităţii elevilor de a oferi sprijin victimelor intimidărilor;
- consolidarea responsabilităţii şi a participării spectatorilor;
- ameliorarea calităţii relaţiilor interpersonale în clasă;
- analiza eventualelor diferenţe de vârstă şi sex legate de efectul intervenţiilor.

Studiul a durat un an şcolar din octombrie în mai. El a avut 5 faze:

- *intervenţia în clasă:* activităţile au permis întregii clase să fie mai sensibilă la comportamentele pro-sociale şi de sprijin reciproc. Obiectivul acestei faze a fost: evoluarea mentalităţilor şi dezvoltarea interesului în toată şcoala pentru activităţile de sprijinire prin intermediul perechilor (sprijinul reciproc).
- *selectarea elevilor care să-şi ajute perechea:* au fost selectaţi prin auto-nominalizare şi prin nominalizarea de către perechi. Au fost aleşi pentru fiecare clasă câte 3 sau 4 elevi împuterniciţi cu într-ajutorarea perechilor lor.
- *formarea:* elevii aleşi au fost formaţi să-şi consolideze competenţele şi aptitudinile favorizând interacţiunile cu ceilalţi elevi. Au fost organizate plecări de o zi sau reuniuni la şcoală. Copiii au fost formaţi să asculte şi să comunice urmând indicaţiile lui Cowie şi Wallace (2000).
- *Activitatea la clasă:* personalul a favorizat reuniunile sub formă de cercuri în timpul cărora au fost definite necesităţile anumitor elevi. Apoi au fost contactaţi anumiţi elevi aleşi pentru a li se cere acordul de a lucra împreună cu elevii care acordă sprijin într-o gamă întreagă de activităţi de sprijinire. În acest timp elevii care acordă sprijinul s-au reunit o dată pe săptămână cu personalul care a controlat activitatea lor cu elevul desemnat.
- *transmiterea de roluri:* primul val de elevi care acordă sprijinul a participat la formarea altor elevi din clasă pentru a multiplica numărul elevilor care participă la program.

Rezultatele studiului

Rezultatele acestui studiu au fost foarte pozitive. Se pare că intervenţia a prevenit escaladarea comportamentelor şi atitudinilor negative care se dezvoltă frecvent la elevii de această vârstă. Ea a spart şi tăcerea spectatorilor cu comportamente violente şi a consolidat sentimentele de responsabilitate şi empatie ale elevilor. Este interesant de notat că cel mai important efect a apărut la cei care intimidează şi la spectatori, primii arătând că au devenit mai conştienţi de comportamentele lor. Acest proces a devenit şi mai puternic atunci când elevii identificaţi ca fiind printre cei care intimidează au luat parte formare. După cum a spus unul dintre băieţi:

> „ Am jucat rolul unui elev care acord sprijin, chiar dacă înainte aveam obiceiul de a agresa ceilalţi elevi ... La început nu am participat la proiect dar apoi ... odată cu timpul, cu formarea şi activităţile comune cu alţi elevi care acordă sprijin, am devenit din ce în ce mai conştient de ceea ce făceam. Toate acestea au fost într-adevăr foarte utile pentru mine" (fost agresor de 14 ani).

Totodată, victimele au fost în mod natural speriate de agresorii care au devenit elevi care acordă sprijin şi au preferat să fie ajutate de cei care au urmat formarea iniţială. Dar ele au recunoscut că în clasă atmosfera s-a ameliorat în timpul anului în care s-a desfăşurat proiectul. Se pare că în timp elevii au intrat/părăsit rolul de apărător, conform unui proces de transmisie analog unei ştafete. Este posibil ca elevilor să le placă diferitele roluri prin care au participat şi ca programul continuu de formare să le fi dat posibilitatea de a fi utili în multe forme în diferite momente ale anului şcolar. Efectele intervenţiei au fost mult mai mari asupra tinerilor elevi faţă de cei mai în vârstă.

Activitatea 5.2: Examinarea problemelor studiului de caz privind perechea de amici

Ar putea fi interesant să luaţi în considerare studiul de caz precedent şi să discutaţi dacă se poate aplica şcolii dumneavoastră, ţinând cont de următoarele lucruri:

- perechea de amici pare a se adapta bine sistemului şcolar italienesc căci formarea poate fi realizată într-un timp relativ scurt şi se pot folosi reţelele de amici deja existente în fiecare clasă;
- o nouă legislaţie recent adoptată în Italia a creat posturi de psihologi şcolari integraţi în şcoli, care pot avea iniţiative cum ar fi proiectele de perechi de amici. Astfel, un sistem de sprijin între amici poate fi creat foarte uşor fără a perturba timpul alocat, pe baza unei colaborări constructive între personalul şcolar şi psihologul care a fost pregătit pentru consiliere;
- studiul de caz a avut rezultate foarte încurajatoare care confirmă opinia a numeroşi practicieni conform cărora putem învinge violenţa şi agresivitatea printr-o abordare sistemică care ţine cont de rolurile diferite şi evolutive ale participanţilor în cadrul clasei.

Studiul de caz 2: Ascultarea activă intensă într-o şcoală secundară în Ţara Galilor (Cowie şi alţii, 2004)

Acest studiu se referă la un serviciu de ascultare organizat între perechi într-o şcoală secundară, realizat împreună cu ChildLine în Parteneriat cu Şcolile (CHIPS) în cadrul unui program de sprijin prin intermediul perechilor de elevi care a acoperit ansamblul Ţării Galilor. La început, echipa CHIPS a format timp de două zile elevi de 12 şi 13 ani să poată asculta activ. Aceşti elevi împreună cu personalul şcolar au instaurat apoi o permanenţă în timpul orei de prânz pentru elevii mai mici. Secţiunea de teatru a scris şi a jucat o comedie muzicală intitulată „ De ce eu?" pentru a sensibiliza elevii faţă de problema agresivităţii şi a violenţei din şcoală şi a necesităţii de a lupta împotriva acestui fenomen.

De la început, responsabilitatea funcţionării serviciului şi a planificării tururilor de permanenţă s-a aflat în mâinile elevilor care acordă sprijin. Aceştia, de exemplu, au organizat o campanie de afişe pentru a face cunoscut serviciul întregii şcoli şi pentru a organiza şedinţe săptămânale destinate elevilor mai mici.

Rezultatele proiectului

Elevii mai mici au fost încântaţi ca un astfel de sistem de sprijin prin alţi elevi să existe în şcoala lor:

> „Acesta le dă sentimentul că se pot baza pe un elev mai mare din şcoală pe care pot să-l oprească pe stradă dacă au probleme reale. Eu cred că serviciul este într-adevăr util pentru că le permite să aibă în şcoală o persoană de referinţă mai mare" (elev care oferă sprijin).

Părinţii au fost în egală măsură foarte satisfăcuţi de proiect:

> „ Acesta a creat o legătură între clasele ciclului primar şi secundar. Când sistemul funcţionează cei mai mici realizează că şi-ar putea asuma responsabilităţi analoge când vor creşte" (părintele unui elev de 10 ani).

Elevii care oferă sprijin au arătat că o formare în comunicare, în exprimare şi în ascultare le-a permis să câştige încredere şi să fie mai siguri de ei înşişi. Câţiva au apreciat că au putut să-şi prezinte acţiunea în afara şcolii cu ocazia unei conferinţe organizate de ChildLine. Părinţii au recunoscut beneficiile şi au recomandat proiectul şi altor instituţii şcolare.

Eventuale probleme

O întrebare pusă regulat de utilizatorii potenţiali ai serviciului s-a referit la confidenţialitate, elevii mai mari întrebându-se în ce măsură informaţiile ar putea fi comunicate fără risc camarazilor lor care se ofereau să-i ajute. „Ar fi penibil dacă cineva ar afla. Atunci, şi-ar bate joc într-adevăr" (băiat de 10 ani).

Unul sau doi elevi mai mici dintre cei care ajută s-au simţit stresaţi de ideea că s-ar putea întâlni cu o problemă care să le depăşească competenţele. În orice caz, ei erau conştienţi că întâlnirea săptămânală era acolo pentru a-i ajuta. Un elev a sugerat să se răspândească în toată şcoala pliante sau afişe care să precizeze ce tip de probleme (singurătatea, disputele cu camarazii, sfaturi privind relaţiile etc.) ar trebui să trateze elevii care ajută, recomandând alte organisme, precum ChildLine, pentru problemele mai grave ce excedă competenţele lor.

Câţiva elevi care ajută estimează că gestionarea proiectului reprezintă o sarcină grea, ţinând cont în special de examenele naţionale pe care trebuie să le dea elevii de 12 şi 13 ani. Ar putea fi bine să se apeleze la un părinte benevol sau la un sprijin administrativ minim remunerat pentru fotocopierea documentelor, organizarea tururilor şi a reuniunilor. Unii estimează că ar trebui fixată o dată (de exemplu începutul semestrului al II-lea) pentru transmiterea ştafetei către elevii mai mari şi noii recruţi care au ajutat, astfel încât elevii experimentaţi şi dedicaţi să poată fi satisfăcuţi de activitatea realizată în cadrul programului fără a se simţi vinovaţi că s-au devotat mai puţin timp studiului. Elevii care ajută şi cei din personalul şcolii care au jucat rolul de facilitatori au insistat asupra necesităţii de a se face publicitate în toată şcoala pentru ca elevii să nu uite de existenţa programului. De asemenea, s-a pus şi problema informării personalului din şcoală.

Activitatea 5.3: Examinarea problemelor studiului de caz privind ascultarea intensivă

Ar putea fi interesant să luaţi în considerare studiul de caz precedent şi să discutaţi dacă se poate aplica şcolii dumneavoastră, ţinând cont de următoarele lucruri:

Formarea ar putea fi destul de lungă. Se recomandă în general ca elevii care ajută să primească o pregătire de cel puţin 30 de ore cu un facilitator experimentat în consiliere sau în sprijinul prin perechi. În Regatul Unit există mai multe cursuri de formare de calitate organizate de CHIPS şi de serviciul de consultanţă Relate.

Resurse: Cei care ajută au nevoie de o sală unde să se poată întâlni cu elevii individual sau în grupuri, să poată participa la o formare sau să ţină întâlniri de monitorizare. Au nevoie, de asemenea, de un loc sigur unde sa ţină documentele confidenţiale.

Susţinerea prin intermediul perechilor ameliorează starea afectivă a tinerilor şi reprezintă o metodă eficientă de ajutor pentru cei care au dificultăţi relaţionale cu camarazii lor care sunt victime ale agresiunii. De asemenea, acesta este benefică pentru elevii care ajută în sensul dezvoltării personale, a aptitudinilor de comunicare şi a încrederii.

Studiul de caz 3: Reglarea conflictelor prin intermediul medierii prin perechi în şcolile spaniole (Fernandez şi alţii, 2002)

După cum cercetătorii spanioli au subliniat de mai mulţi ani (Ortega, 2001), nu toate relaţiile interpersonale conduc la victimizare. Anumite agresiuni sunt reciproce şi uneori este dificil să distingi victimele de vinovaţi. Conflictele pot fi între indivizi sau între grupări şi urmează scheme de evoluţie foarte diverse. Ca rezultat, se creează situaţii foarte complexe în care trebuie clarificate responsabilităţile şi găsite mijloacele de restabilire a unui sistem relaţional mai echitabil şi mai satisfăcător. Conflictul în sine nu distruge relaţiile, dar modul de reglare este un factor decisiv.

Fernandez şi alţii (2002) descriu în detaliu cum metoda de mediere a fost adaptată cu rezultate bune la mediul şcolar. După ei, elevii care ajută şi care

sunt pregătiți în materia rezolvării conflictelor trebuie să acumuleze următoarele competențe:

- capacitatea de a asculta activ povestirea evenimentelor de către elevul pereche;
- dorința de a ajuta în sensul rezolvării problemei;
- aptitudinea de a analiza componentele unei dispute;
- sensibilitatea față de emoţiile generate de o dispută între protagoniştii acesteia.

Au fost definite o serie de etape succesive:

Etapa 1: Analiza cauzelor disputei. Părţile aflate în dispută se pregătesc să identifice cauzele. Mediatorii le încurajează să nu reacţioneze sub impulsul emoţiilor şi le determină să admită că nu sunt într-un impas şi că există soluţii.

Etapa 2: Căutarea soluțiilor. Părţile aflate în dispută acceptă puţin câte puţin ideea de a începe să studieze diverse soluţii posibile. De la început ele trebuie să treacă în revistă riscurile şi avantajele potenţiale. La acest stadiu, mediatorii insistă asupra faptului că ei nu sunt prezenţi pentru a spune părţilor ce trebuie să facă.

Etapa 3: Formularea şi evaluarea propunerilor. Părţile aflate în dispută formulează propuneri de acţiuni şi le examinează avantajele şi inconvenientele cât de obiectiv este posibil. Este utilă trecerea într-un tabel a argumentelor pro şi contra pentru fiecare linie de activitate propusă.

Etapa 4: Alegerea celei mai bune opţiuni. Mediatorii pun întrebări cheie care permit părţilor să realizeze consecinţele fiecărei linii de acţiune sugerate. Aceste întrebări trebuie puse astfel încât să determine părţile să reflecteze. Mediatorii nu trebuie nici să judece nici să ofere sfaturi.

Etapa 5: Concluziile acordului. Părţile aflate în dispută sunt încurajate să se pună de acord asupra soluţiei care răspunde cel mai bine necesităţilor fiecăreia. Acesta implică deseori ca cele două părţi să accepte o formă de compromis al cărui beneficiu este că nu implică nici violenţa nici impunerea cu forţa între părţi. Este o soluţie în care ambele părţi sunt câştigătoare şi de care fiecare parte este mulţumită chiar dacă, aşa cum deseori e cazul, nu este nici pe deplin satisfăcută, nici cu adevărat mulţumită.

Etapa 6: Planificarea elementelor practice. In acest stadiu mediatorul îşi aduce aportul la logistica implementării soluţiei. Acţiunile trebuie să fie realiste, concrete, clare şi posibil de evaluat. Întrebările cheie sunt: „Cine ce face, cum şi când?"

Etapa 7: Monitorizare şi evaluare. Mediatorul trebuie să prevadă de comun acord o dată şi un loc pentru evaluarea aplicării acordului. Întrebările care trebuie puse în această fază sunt mai ales: „A funcţionat acordul?" şi „Trebuie să-l ajustăm sau să-l modificăm?" Este indispensabilă organizarea unei reuniuni de monitorizare pentru ca participanţii să examineze dacă soluţia a produs sau nu rezultatele scontate şi să îşi exprime dorinţa de a face ajustări dacă este cazul.

Activitatea 5.4: Examinarea roblemelor studiului de caz privind medierea prin intermediul elevilor pereche

Ar putea fi interesant să luaţi în considerare studiul de caz precedent şi să discutaţi dacă se poate aplica şcolii dumneavoastră, ţinând cont de următoarele lucruri:

Calitatea ascultării active şi capacitatea de a răspunde sincer şi veridic necesităţilor şi sentimentelor părţilor stau la baza procesului de mediere. Mediatorul pereche nu trebuie nici să nege nici să reprime emoţiile vii care însoţesc şi apar după un conflict, dar trebuie să aibă forţa de a le lăsa să se nască şi să se exprime într-un climat în care părţile se simt înţelese şi susţinute.

Felul în care sunt puse întrebările este un factor determinant al abordării. După cum indică Fernandez şi alţii, mediatorii formaţi în ascultarea activă învaţă să-şi formuleze întrebările astfel încât să-şi arate sensibilitatea cu care abordează situaţia şi empatia faţă de concepţiile şi emoţiile fiecărei părţi.

În acelaşi timp, este important să nu rămână la nivelul empatiei, ci să se plaseze într-o poziţie de rezolvare raţională a problemei, astfel ca părţile să poată depăşi şi rezolva conflictul. Aici capacităţile de comunicare sunt esenţiale. Mediatorii trebuie să exprime – prin termenii lor, tonul lor, ritmul lor de discuţie şi încrederea lor – convingerea că este posibilă găsirea unei soluţii.

Trebuie, de asemenea, formaţi să încurajeze şi să faciliteze discuţia la persoana întâi (eu), astfel încât fiecare participant să-şi povestească propria experienţă fără a judeca experienţa altei persoane din grup şi fără a o arunca în derizoriu. Naraţiunea făcută la persoana întâia oferă posibilitatea de auto-afirmare. Fiecare începe prin a învăţa că experienţa lui este validă dar că trebuie respectată şi experienţa celuilalt, indiferent cât de diferită pare la prima vedere.

Paradoxal, ca urmare a acestui proces de afirmare a diferenţelor, participanţii ajung la înţelegea mai profundă a punctelor care ne unesc. După cum am sugerat mai devreme în acest capitol, cercul creează un spaţiu propice dezvoltării acestui proces.

Puncte esențiale

În acest capitol am studiat mai multe metode de susţinere prin intermediul perechilor de elevi, care au fost experimentate în diverse ţări ale Europei. Să recapitulăm acum principalele puncte care au fost puse în evidenţă şi care fac obiectul unei dezbateri intense în contextul drepturilor şi responsabilităţilor elevilor şi al educaţiei civice. În esenţă, profesioniştii împuterniciţi să acompanieze elevii care aplică aceste metode încurajează tinerii să-l respecte pe celălalt, să dea dovadă de empatie, să acţioneze cooperant şi democratic în cadrul grupului lor. Astfel, într-o clasă în care se cooperează, elevii acumulează un spirit de colaborare prin intermediul activităţilor structurate, abordând printre altele problema conflictului. Este indispensabil ca elevii să dispună de timp şi de un loc în care să se reunească periodic pentru a trage concluziile şi a gândi asupra evenimentelor şi interacţiunilor din clasă.

Facilitatorii unei clase în care se cooperează sunt deseori uimiți de capacitatea elevilor de a reacționa într-o manieră responsabilă şi de a se susține reciproc.

După cum am sugerat, este extrem de utilă cunoaşterea diferitelor roluri pe care tinerii şi le pot asuma în cadrul şcolii. Un cadru de susținere prin intermediul perechilor de elevi poate permite, de asemenea, elevilor să încerce diferite roluri în cadrul clasei – ei pot să fie rând pe rând: liderul, cel care înregistrează discuțiile din clasă, cel care stabileşte obiectivele grupului, cel care destinde atmosfera cu glume, cel care rezolvă problemele sau cel care se ocupă de aranjamente.

Strategiile care fac apel la perechile de elevi prezintă 3 caracteristici principale.

În primul rând, elevii învață să lucreze în afara cercului lor de prieteni. Acest tip de interacțiuni ajută la combaterea prejudecăților, favorizează încrederea între sexe şi grupurile etnice şi facilitează integrarea tinerilor neglijați sau rejectați în grupul de perechi.

În al doilea rând, elevilor li se oferă posibilitatea să acumuleze competențe solide în comunicare, să schimbe informații şi să se gândească la ce au realizat. Prin crearea dispozitivelor de sprijin prin perechile de elevi, educatorii pot veghea ca elevii să aibă periodic ocazia de a avea sarcini care să nu poată fi realizate decât printr-un efort colectiv, de exemplu un „brainstorming" privind metodele de ameliorare a climatului din şcoală sau centralizarea informațiilor adunate de membrii grupului pentru a produce o broşură sau un afiş despre un interes comun, cum ar fi lupta împotriva violenței.

În al treilea rând, prin intermediul dispozitivului de sprijin prin intermediul perechilor, elevii vorbesc despre conflicte şi sunt tentați să le rezolve. Ei acumulează competențele necesare înțelegerii unui conflict şi a potențialului creator al unui conflict, ajutând indivizii să relaționeze unul cu celălalt într-un mod mai autentic. Dispozitivele de sprijin prin intermediul perechilor oferă un cadru de reflecție asupra procedurilor în vigoare din şcoli privind securitatea fizică şi psihologică a elevilor (sau absența acestor proceduri). Aceste posibilități pot ajuta elevii să aprecieze mai bine capacitatea de a-şi asuma responsabilitatea gestionării propriilor relații şi a sprijinului oferit elevului pereche, care are dificultăți la un moment dat.

Studiile realizate privind sprijinul prin intermediul perechilor de elevi relevă mai multe avantaje. Pentru elevii vulnerabili, experiența unui amic (perechea de amici) poate fi o fază determinantă în dezvoltarea unei imagini mai bune despre sine însuşi. Faptul că se ştiu ajutați permite acestor elevi să-şi exprime sentimentele privind aspectele perturbante ale vieții lor. Şi elevii care ajută beneficiază în urma demersului, care îi face să fie mai încrezători în sine însuşi şi să îi aprecieze mai bine pe ceilalți. Deseori, profesioniştii indică faptul că după aplicarea unui dispozitiv de sprijin prin intermediul perechilor de elevi mediul şcolar a devenit mai sigur şi mai uman şi faptul că relațiile între perechi s-au ameliorat în general (Cowie şi alții, 2002; Cowie şi Sharp, 1996).

Rezultatele cercetării sunt încurajatoare. Într-un studiu vast, 60% dintre elevii care ajută în cadrul perechilor au identificat efecte benefice la nivelul competențelor interpersonale şi a metodelor de lucru în echipă, pe care le-au acumulat în cadrul formării. Majoritatea dintre ei (63%) estimează că serviciul de sprijin prin intermediul perechilor a avut o influență asupra şcolii în

ansamblu şi că aceasta a devenit un loc în care se accepta mai uşor să se vorbească despre problemele afective şi relaţii. Adulţii responsabili de dispozitivele de sprijin au confirmat în unanimitate că serviciul de susţinere prin intermediul perechilor de elevi depăşeşte ajutorul oferit indivizilor în dificultate – nici acesta nefiind mai puţin preţios – şi că acesta influenţează şcoala în ansamblu (Naylor şi Cowie, 1999).

Dispozitivele de susţinere prin intermediul perechilor sunt astăzi acceptate şi apreciate pentru contribuţia la calitatea vieţii într-un număr din ce în ce mai mare de şcoli (Cowie şi alţii, 2002). În aceste şcoli, majoritatea elevilor afirmă că sunt mulţumiţi că un astfel de dispozitiv există, că vor utiliza sistemul dacă vor avea nevoie şi ca îl vor recomanda unui prieten în dificultate. Profesioniştii responsabili de dispozitivele de sprijin au indicat maniera favorabilă pe care ceilalţi colegi au avut-o. De asemenea, au existat semne exterioare de recunoştinţă din partea grupurilor de părinţi. Se constată în aceste stabilimente o mare încredere în utilitatea dispozitivelor de sprijin prin intermediul elevilor.

Studiile realizate până acum au arătat că succesul se bazează pe o monitorizare suplă şi o observare precisă a necesităţilor utilizatorilor potenţiali. Profesioniştii care se ocupă de dispozitive trebuie să ţină cont de contextul social în care operează şi să utilizeze judicios cunoştinţele contextuale aduse de tinerii care ajută. Astfel, există o apreciere din ce în ce mai mare a rolului pe care tinerii îl pot juca în achiziţia a noi competenţe şi la adaptarea acestor competenţe la contextul specific în care ei evoluează.

Activitatea 5.5: Sprijinul prin intermediul perechilor de elevi în şcoala dumneavoastră

Văzând rezultatele activităţii 5.1 cum puteţi dezvolta sprijinul prin intermediul perechilor în şcoala dumneavoastră?

Ţinând cont de elementele date în prezentul capitol:

- care ar fi după dumneavoastră avantajele dezvoltării sprijinului prin intermediul perechilor?
- care vor fi principalele dificultăţi pe care va trebui să le depăşiţi?

Capitolul 6
Protejarea copiilor

Oferirea unui mediu şcolar mai sigur

Mona O'Moore şi Stephen James Minton

Acest capitol ajută şcolile să:

- studieze semnificaţiile şi consecinţele comportamentelor violente;
- examineze cum climatul şcolar influenţează comportamentele;
- prevadă mijloace de instaurare a unui climat de securitate în şcoală.

În timpul anului şcolar, majoritatea tinerilor îşi petrec 25-30% din timpul lor la şcoală. Este deci rezonabil ca mediul şcolar „să aibă grijă de toţi elevii, garantând în orice moment dreptul lor la o copilărie fericită şi sigură" conform prevederilor Cărţii albe privind educaţia în Irlanda (Departamentul de Educaţie şi Ştiinţă, 1995).

Manifestările sau ameninţările de violenţă la şcoală aduc atingere securităţii însăşi a elevilor noştri, generând la ei un sentiment de insecuritate şi frică. Violenţa la şcoală nu este un fenomen nou, toate statele raportând diferite niveluri de violenţă (Minton şi alţii, 2005; Smith, 2003). Capitolul 1 a tratat acest subiect.

Violenţa la şcoală şi efectele ei asupra persoanelor implicate

O analiză a formelor de violenţă care există între elevi în şcolile europene arată că cea mai curentă este violenţa verbală. Ca urmare a celor spuse de Vettenburg şi Huybregts (2001) 90% dintre elevi recunosc că au agresat verbal alţi elevi. Această formă de violenţă constă în ofensarea sau insultarea camarazilor şi, mult mai puţin, în răspândirea minciunilor sau bârfelor.

A doua formă de violenţă dintre cele mai răspândite este indisciplina în clasă. Vettenburg şi Huybregts (2001) afirmă că între 1/2 şi 2/3 dintre elevi au astfel de comportamente într-un moment sau altul. Ei indică, printre altele, faptul că vandalismul este a treia formă de violenţă la şcoală. Aparent, numai o minoritate dintre elevii din Europa semnalează că au fost în posesia unor arme sau că au comis delicte, cum ar fi: furtul, şantajul, intimidarea sexuală sau utilizarea de stupefiante. În cazul violenţelor fizice şi al intimidării, confruntările fizice între elevi sunt cele mai curente. În mod fericit şi în pofida a ceea ce ne conduc mass media să gândim, ameninţările de violenţă fizică cu arme sunt rare.

Dacă violenţa, mai ales violenţa interpersonală, n-ar avea efecte negative, şcolile n-ar avea nevoie să aplice strategii de prevenire şi intervenţie. Oricum, prea multe victime ale incidentelor violente de la şcoală au fost analizate într-o

manieră empirică în media sau în literatura ştiinţifică. Victimele actelor de violenţă resimt frecvent un sentiment de furie, frustrare, umilinţă, izolare, disperare şi suferă curent de răni fizice sau le e frică de acele răni, mai ales când violenţa este sistematică şi repetată. Victimele riscă, de asemenea, de a nu mai fi interesate de şcoală, de a se pune în situaţie de eşec, de a-şi pierde respectul de sine, de a fi deprimate, a claca nervos şi chiar de a se sinucide (Kaltiala-Heino şi alţii, 1999; Lawlor, 2002; O' Moore, 2003; Rigby, 1998).

În principiu, tinerele victime ale agresiunilor şi violenţelor suferă mult mai mult de tulburări psihologice şi somatice. Ei au, de asemenea, tendinţa de a lipsi de la şcoală ca urmare a fricii de a fi din nou agresaţi. Printre altele, expunerea la violenţă la şcoală poate provoca un stres post-traumatic, afecţiune gravă care necesită intervenţia terapeutică a unui profesionist (Bemark şi Keys, 2000).

Pe de altă parte, analiza a 20 de ani de cercetări a hărţuirii între elevi arată că toate formele de agresiune antrenează o suferinţă psiho-socială la victime, indiferent de sexul sau vârsta lor (Hawker şi Boulon, 2000). De altfel, autorii prezintă concluziile studiilor empirice care „relevă un model de suferinţă care nu mai poate fi ignorat".

Am putea gândi că problema violenţei la şcoală afectează numai victimele. Dar cercetarea sugerează că elevii care-şi hărţuiesc camarazii riscă, de asemenea, să sufere de pierderea încrederii în sine, de depresie sau să aibă tendinţe de suicid (Kaltiala-Heino şi alţii, 1999; O'Moore şi Kirkham, 2001; Rigby, 2002). Anumite studii stabilesc, de asemenea, o legătură, pe de o parte, între comportamentele tiranice şi violenţa infantilă şi a adolescenţilor şi pe de altă parte comportamentele delicvente ale adultului (Olweus, 1993).

Printre altele, ne putem aştepta ca spectatorii pasivi ai incidentelor violente să fie negativ afectaţi în egală măsură, studiile ştiinţifice arătând că acesta este cazul adulţilor la locul de muncă (O'Moore, 2003). Conform acestor studii, aceşti martori au simptome somatice (somn perturbat, pierderi de energie, dureri de cap). Ei sunt afectaţi în egală măsură de simptome psihologice şi tulburări de comportament, devenind, de exemplu agresivi, iritabili, expunându-se epuizării emoţionale şi închizându-se în sine.

Ţinând cont de toate aceste efecte negative ale violenţei, nu mai este nevoie să spunem că şcolile trebuie să acţioneze pentru a-şi proteja elevii de care au grijă. Acest lucru este în mod special necesar dacă luăm în considerare că 63% dintre elevi sunt implicaţi în agresiunile şi violenţa de la şcoală, fie ca autori sau complici, victime sau apărători ai unei victime (Salmivalli şi alţii, 1996).

Cercetările subliniază din ce în ce mai mult necesitatea adoptării unei abordări globale a şcolii pentru a influenţa durabil şi pozitiv mediul şcolar (Minton şi alţii, 2005). Trebuie deci ţinut cont de elementele următoare, după cum a subliniat Suckling şi Temple (2002):

- stilul şi calitatea practicilor de gestionare;
- calitatea programelor şcolare şi modul de predare;
- activităţile recreative şi calitatea programului;
- formalizarea procedurilor care fac faţă cel mai bine incidentelor;
- dezvoltarea de relaţii cu ceilalţi şi cu sine însuşi.

Climatul şcolar şi comportamentele violente

Un studiu realizat de Vettenburg şi Huybregts (2001) pe copii flamanzi şcolarizaţi a pus foarte clar în evidenţă legătura între comportamentele anti-sociale ale elevilor şi calitatea relaţiilor lor cu profesorii. Conform concluziilor autorului, elevii fac o distincţie foarte netă între „... profi buni, pe care îi apreciază şi îi respectă şi cu care doresc să colaboreze şi profi proşti care deseori trebuie să plătească pentru asta". Conform elevilor, această distincţie depinde enorm de:

- personalitatea profesorilor;
- stilul lor pedagogic;
- atitudinea faţă de acordurile şi regulamentul în vigoare;
- atitudinea lor faţă de elevi.

Elevii au arătat foarte clar că actele de violenţă şi agresarea personalului şcolii şi a camarazilor din clasă pot fi în mare parte evitate dacă toţi profesorii:

- ar manifesta un interes şi faţă de alte subiecte în afara materiei predate;
- nu ar fi plictisitori;
- ar glumi din când în când;
- ar face aluzie la evenimente de actualitate şi/sau la subiecte de interes pentru elevi şi pentru cultura lor;
- ar stabili limite şi norme bine definite;
- ar reacţiona în consecinţă în cazul încălcării regulamentului;
- ar încuraja elevii care dovedesc că au un comportament pro-social;
- ar da un avertisment elevilor care dovedesc că au un comportament anti-social înainte de a-i pedepsi;
- ar reacţiona coerent şi ar trata elevii echitabil;
- ar asculta atent elevii, luând în serios opiniile lor;
- ar fi moderni (chiar dacă numai în modul de a se îmbrăca).

Activitatea 6.1: opinia elevilor despre rolul personalului în realizarea unei şcoli mai sigure

Poate că găsiţi util să examinaţi lista de mai sus împreună cu elevii şcolii dumneavoastră sau să-i invitaţi să-şi alcătuiască propria lor listă.

Informaţiile pe care le veţi culege vă pot servi nu numai ca bază pentru planurile de acţiune dar pot contribui în egală măsură la conceperea unui audit şi a unor activităţi de susţinere (a se vedea capitolul 2).

În cazul unui audit, care ar fi întrebările pe care le-aţi pune pentru determinarea nivelului de eficienţă al profesorilor din şcoala dumneavoastră în crearea unui climat care să favorizeze reducerea comportamentului violent?

Elevii din studiul lui Vettenburg şi Huybregts explică în egală măsură comportamentul lor violent prin presiunea pe care activitatea şcolară o face asupra lor. Ei declară că se simt supraaglomeraţi de exigenţele (prea) ridicate

ale programei, durata prea mare a zilei de „muncă", lipsa activităţilor de recreare între şi după cursuri şi diversele teme, controale şi examene.

Printre elementele care incită elevii să se exprime violent atunci când se află la şcoală, ar putea fi citate:

- multitudinea de interdicţii şi obligaţii inutile care îngrădesc libertatea elevilor;
- faptul că un număr de regulamente sau acorduri nu se aplică profesorilor sau nu se aplică într-o manieră coerentă;
- lipsa participării elevilor la luarea deciziilor;
- localurile sau infrastructura inadecvate;
- necesităţile în materie de confort elementar la care nu s-a răspuns.

Studiul Vettenburg nu neagă faptul că factori exteriori pot contribui la violenţa din şcoală, dar demonstrează clar că elevii sunt incontestabil împinşi spre violenţă de forţele sociale din interiorul şcolii. Concluziile studiului realizat în Israel susţin, de asemenea, teza conform căreia climatul şcolar joacă probabil un rol mai important pentru gradul de violenţă care există în şcoală decât caracteristicile externe, cum ar fi statutul socio-economic sau nivelul de criminalitate din cartier (Benbenishty şi Astor, 2003).

Aceste studii europene recente confirmă lucrările anterioare substanţiale ale lui Rutter şi alţii (1979), care stabileau deja că, în ciuda forţelor externe defavorabile, şcolile au capacitatea de a schimba lucrurile favorizând un comportament pozitiv şi reuşita şcolară.

Promovarea securității în şcoală

Securitatea în şcoală are aici acelaşi sens cu cel adoptat cu ocazia conferinţei „(Mai) Sigur la şcoală" din februarie 1997, care a făcut parte din programul educativ la preşedinţiei olandeze a Uniunii Europene. Altfel spus, securitatea la şcoală înseamnă nu numai că elevii sunt protejaţi dar şi:

- că ei au un sentiment de securitate;
- că pot dialoga cu profesorii;
- că dispun de un loc unde pot să-şi dezvolte încrederea în ei.

În consecinţă, cum poate fi încurajat acest sentiment de securitate?

Cursuri de formare în rezolvarea conflictelor

Şi dacă am admite că şcoala poate oferi un mediu (mai) sigur luând în considerare factorii cunoscuţi de risc, asociaţi agresiunilor şi violenţelor între elevi (Varnava, 2002), trebuie să recunoaştem că vor exista mereu conflicte. În acelaşi timp, Johnson şi Johnson (1995) au remarcat că nu de prezenţa conflictului trebuie să ne temem ci, mai curând, trebuie să-l gestionăm constructiv.

Conflictele pot avea anumite efecte pozitive, notează ei, favorizând:

- motivarea de a învăţa;
- aprofundarea gândirii;
- achiziţionarea de cunoştinţe;

- dezvoltarea aptitudinilor relaţionale;
- divertismentul elevilor;

iar ele pot, de asemenea:

- îmbogăţi relaţiile umane;
- clarifica situaţiile, consolida identitatea şi „sinele";
- încuraja aptitudinea de a surmonta adversitatea;
- clarifica necesitatea de a-şi schimba comportamentul.

De fapt, pentru Johnson şi Johnson tentativele de negare, refulare, represiune şi ignorare a conflictelor pot fi cauze majore de manifestare a violenţei la şcoală. Din aceste motive, se pare că formarea elevilor în rezolvarea conflictelor este singura soluţie. Rezultatele obţinute la această dată în domeniu sunt foarte încurajatoare (Cowie şi alţii, 2002; Farell şi alţii, 1998; O'Moore şi McGuire, 2003 şi Minton şi alţii, 2005).

O'Moor şi McGuire, de exemplu, au observat că un program de mediere prin intermediul perechilor de elevi, la care participă toţii elevii unui an pregătiţi în acest sens, a contribuit la reducerea nivelului de hărţuire şi brutalitate între elevi. Pregătirea a antrenat, de asemenea, o modificare pozitivă a manierei în care elevii au înţeles şi reglat conflictele între ei şi din cartier. Programul face de acum încolo parte integrantă din viaţa şcolii. Toţi elevii care intră în primul an de învăţământ secundar beneficiază de această formare (Godsil, 2002).

În afara faptului că ea ajută elevii să-şi regleze conflictele, formarea în mediere permite în egală măsură dezvoltarea stimei faţă de sine însuşi şi a încrederii în sine ca urmare a consolidării capacităţilor de empatie, ascultare, afirmare de sine şi colaborare. Dotaţi cu aceste capacităţi, elevii sunt capabili să-şi gestioneze emoţiile şi să ţină cont mai bine de sentimentele altora (Farell şi alţii, 1998). După cum am remarcat, nu trebuie neglijat rolul stimei faţă de sine însuşi pentru a face din şcoală un loc (mai) sigur (Salmivalli şi alţii, 1999; O'Moore şi Kirkham, 2001).

Capitolul 4 descrie cum dezvoltarea aptitudinilor relaţionale, emoţionale şi comportamentale pot fi înscrise în programul şcolar. Merită să fie studiate mijloacele prin care formarea în rezolvarea conflictelor poate fi integrată în curriculum. „Să fim paşnici" este un exemplu de program canadian care atinge parţial acest obiectiv.

Activitatea 6.2: Explorarea resurselor disponibile pentru predarea rezolvării conflictelor

Programele de formare a elevilor în domeniul rezolvării conflictelor şi al medierii se răspândesc rapid în Europa. Chiar dacă şcoala dumneavoastră dispune de un astfel de program, s-ar putea să estimaţi că ar fi foarte util să exploraţi şi alte resurse, cum ar fi programul „ Să fim paşnici" menţionat mai sus, disponibil în engleză şi franceză (http://www.iccrm.com).

În Regatul Unit există deja cursuri de formare pentru utilizarea abordărilor reparatoare destinate profesioniştilor. Acestea sunt oferite de organizaţii cum ar fi Transforming Conflict (http://www.transformingconflict.org) şi Realjustice (http://www.realjustice.org)

Un exemplu concret: proiectul domiciliul/şcoală/mediu al şcolii Gran

Importanța factorilor prezentați până aici, esențiali pentru dezvoltarea unui mediu care oferă securitate şi un confort elevilor dar şi profesorilor este atestat, de exemplu, într-o şcoală norvegiană care a avut probleme grave ca urmare a escaladării violenței.

Şcoala Gran este situată în Furuset, un cartier multicolor din Oslo şi găzduieşte aprox. 450 de elevi de la 6 la 14 ani. În momentul studiului, 62% dintre elevi nu erau de origine norvegiană (Soløy, 1998) şi 68,3% aveau o altă limbă maternă decât norvegiana (O'Moore şi Minton, 2002). În ianuarie 1997 jurnalul național Aftenposten scria:

> „violența, utilizarea armelor, amenințarea elevilor şi profesorilor, indisciplina şi vandalismul făceau parte din viața cotidiană la Gran. Bandele de elevi terorizau şcoala iar direcțiunea şi personalul aveau o disperată nevoie de ajutor .... directorul şcolii şi personalul ne mai putând să gestioneze situația" (traducere editorială, Roland şi alții, 2001, p. 24-25).

În august 1997, proiectul domiciliu/şcoală/mediu (inițiativă comună a direcțiunii şcolii şi a Centrului de Cercetare a Comportamentului de la Universitatea din Stavanger) a fost lansat cu sprijinul financiar al Ministerului Copilului şi Familiei şi al locuitorilor din Oslo. Au fost făcute diverse intervenții în următorii 4 ani, printre care:

- formarea personalului de către Centrul de Cercetare a Comportamentului;
- o mai bună cooperare interprofesională între părinți şi şcoală;
- activități pentru elevi;
- ameliorarea estetică a mediului şcolar;
- recrutarea unor specialişti şi a unui personal care nu era norvegian;
- implementarea unui serviciu de mediere pentru elevi;
- instaurarea unor tradiții proprii ale şcolii, aceasta devenind un „cămin al culturii";
- o abordare axată înainte de toate pe capacitatea relațională.

În august 2001, o echipă independentă de evaluare (a se vedea pentru mai multe detalii O'Moore şi Minton, 2002) a observat un anumit număr de rezultate pozitive concrete, mai ales reducerea:

- violenței asupra personalului adult din şcoală;
- rănilor de care sufereau elevii ca urmare a violențelor;
- actelor de violență realizate de bandele de elevi în şcoală;
- numărului de excluderi şi a vandalismului;

şi ameliorări la nivelul:

- colaborării cu părinții;
- recrutării şi fidelizării personalului;
- evaluării şcolii de către elevi.

Astfel, şcoala care nu mai fusese zugrăvită de 24 de ani a fost integral redecorată cu nişte culori alese de elevi. Lucrările acestora au fost utilizate în mod deliberat: opere de artă, creații manuale şi proiecte şcolare finalizate au fost expuse. Decorări speciale au fost prevăzute pentru festivaluri şi sărbători.

Costurile reparaţiilor care revin şcolii ca urmare a actelor de vandalism au fost diminuate considerabil. În 1996 şcoala a plătit 120 000 NOK (15 023 €) pentru înlocuirea ferestrelor şi uşilor stricate şi 113 000 NOK (14 147 €) pentru spălarea graffitti-urilor; în 2000, aceste sume s-au redus la 5 990 NOK (750 €) şi respectiv 20 040 NOK (2509 €) (O'Moore şi Minton, 2002).

Cinci factori care au generat succesul au fost identificaţi în cadrul proiectului Gran:

- introducerea serviciilor de mediere;
- utilizarea lucrărilor creatoare ale elevilor;
- recrutarea specialiştilor în materie;
- cooperarea cu părinţii;
- formarea personalului, putând astfel să lucreze cu elevii şi părinţii care aparţineau grupurilor minorităţilor etnice.

„Deschiderea" abordării de la Gran este cheia succesului acestui proiect. După cum spune directorul şcolii „nu este o unică idee generală care a generat diferenţa, ci combinarea mai multor iniţiative mici" (Roland şi alţii, 2001).

Şcoala de la Gran, graţie acestui proiect, a câştigat un număr de diplome şi premii. În noiembrie 1998, 14 luni după introducerea măsurilor de intervenţie (la jumătatea timpului prevăzut de proiect), Aftenposten, jurnalul al cărui articol precedent generase atâta îngrijorare, a raportat că „şcoala Gran a găsit antidotul violenţei cotidiene" (Soløy, 1998).

Măsuri de promovare a siguranţei fizice

În Irlanda, deşi nivelul violenţei în şcoală este raportat în general ca „rezonabil de scăzut" (Departamentul de Educaţie şi Ştiinţă, 1999), „societatea în ansamblul ei are tendinţa de a gândi că problemele legate de acest fenomen sunt în creştere" (Glendenning, 1999, p. 353). În 1999, Ministerul Educaţiei a publicat în consecinţă un document intitulat „Linii directoare privind violenţa în şcoală" pentru directorii administrativi ai şcolilor, recomandându-le să ia in considerare:

- obligaţia legală, conform legii securităţii, sănătăţii şi bunăstării la locul de muncă (1989), de a asigura un mediu sigur personalului şcolar;
- procedurile în materia violenţei în şcoală, inclusiv procedurile adecvate de reclamaţie pe care trebuie să le accepte şi să le aplice;
- necesitatea asigurării unei bune comunicări între familii şi şcoală;
- sensibilizarea personalului asupra politicilor existente în materie de violenţă, hărţuire, disciplină, sănătate şi securitate şi alte domenii conexe, cu ocazia discuţiilor din cadrul reuniunilor personalului şi cu alte ocazii;
- restricţionarea accesului vizitatorilor: utilizarea panourilor pe terenurile de joc, ecusoane pentru vizitatori, care trebuie să rămână într-un perimetru stabilit;
- restricţionarea accesului numai pentru profesori şi organizarea de reuniuni cu părinţii şi profesorii conform unui plan stabilit de şcoală;
- aplicarea unor măsuri de securitate;
- elaborarea unui cod de disciplină în care comportamentul violent împotriva unui profesor să constituie o faptă gravă care ar putea conduce la excludere temporară.

Identificarea elevilor potențial violenți

În Irlanda, rapoartele din 1993 ale Organizației Naționale Irlandeze a Profesorilor (INTO) şi din 1997 ale Departamentului de Educație şi Ştiință arată că, deşi nivelul de indisciplină la clasă era scăzut, numeroase şcoli (în special şcolile secundare urbane defavorizate din punct de vedere economic) conțineau un nucleu dur de elevi care perturbau.

Din 452 de şcoli care au participat la raportul INTO privind disciplina în învățământul primar (noiembrie 1993), 91% au declarat că brutalitățile fizice constituie o problemă, 77% consideră comportamentul a 5% dintre elevi ca o problemă gravă de disciplină, 70% consideră comportamentul a 10% dintre elevi ca o problemă de disciplină minoră.

Pentru INTO, problemele de disciplină la şcoală sunt determinate de o combinație de factori psihologici şi familiali (de exemplu: precaritatea socială şi materială, şomajul parțial, condițiile proaste de locuire) dar şi de factori din mediul şcolar (metodele de predare şi capacitatea de relaționare a profesorilor).

Datele care provin din ancheta națională realizată de O'Moore asupra agresiunilor şi violențelor între elevi în şcolile irlandeze permit evidențierea manierei în care elevii potențial violenți ar putea fi identificați.

Agresiunile şi violența între elevi erau mult mai puternice în şcolile secundare care aveau o mare concentrare de elevi cu origini socio-economice modeste (O'Moore şi alții, 1997).

Deşi, până în prezent, proporția de străini rezidenți din Irlanda este scăzută la nivel național, apartenența etnică se pare că ar constitui un factor determinant: 7% dintre fetele şi 9% dintre băieții din şcoala primară şi 4,8% dintre fetele şi 8,1% dintre băieții din şcoala secundară au arătat că „au primit porecle urâte legate de culoarea sau rasa lor" (O'Moore si alții, 1997). O treime dintre şcolile care au răspuns studiului INTO au semnalat existența agresiunilor cu caracter rasial sau etnic.

Membrii Comunității Voiajorilor din Irlanda sunt "în mod frecvent victimele prejudecăților şi discriminării" după Carlson şi Casavant (1995) şi asta chiar şi la şcoală. Anumite şcoli au refuzat să înscrie copiii care aparțineau Comunității Voiajorilor iar profesorii nu credeau în reuşita şcolară a acestor copii (Noona, 1994 in Carlson şi Casavant, 1995). Aceşti elevi, în special băieții, au reputația de a fi bătăuşi şi indisciplinați în clasă, fapt pe care Carlson şi Casavant (1995) tind să-l explice prin diferențele culturale care există între comunitățile sedentare şi cele nomade în materie de percepere a agresivității: „Agresivitatea face parte din cultura voiajorilor şi este frecvent încurajată la băieți". Viața este considerată brutală şi se crede că elevii trebuie să învețe să se bată pentru a supraviețui".

Trei studii mai vechi relevă o şi mai mare incidență a comportamentelor brutale în momentul întâlnirii cu alții la elevii care au tulburări emoționale, comportamentale sau care au dificultăți de învățare. Conform concluziilor lui O'Moore şi Hillery (1989), 35,8% dintre elevii din clasele speciale din primară îşi agresează camarazii față de 26,5% dintre elevii celorlalte clase. Byrne (1987) a indicat că 9% dintre elevii din clasele speciale din secundară îi brutalizează pe ceilalți față de 5% dintre elevii din celelalte clase. Într-un studiu despre violență realizat în 4 şcoli primare din Dublin, Ní Irghile (1992) a arătat că, deşi 9,2% din elevii claselor normale sunt frecvent autorii sau victimele

violenţei, 25,9% din elevii claselor speciale intră în această categorie şi că, dacă 33,3% din elevii claselor normale îşi agresează ocazional camarazii, această cifră atinge 61,1% în cazul elevilor din clasele speciale. Totodată, chestiunea violenţei în clase şi în şcoli speciale a rămas, după cunoştinţa noastră, netratată de cercetările empirice pe scară largă în Europa.

Identificarea „zonelor de pericol"

În studiul realizat de O'Moore privind agresiunile şi violenţa în şcolile irlandeze (O'Moore şi alţii, 1997), victimele au fost întrebate unde au fost agresate. Răspunsurile elevilor din primară şi din secundară au fost diferite.

Loc	Elevii din primară	Elevii din secundară
Terenul de joc	74%	27%
Clasă	31%	47%
Culoare	7%	37%
In alte părţi*	16%	15%

**mai ales în toalete, vestiare, spălătoare şi dormitoare în cazul internatelor.*

Rezultatul altui studiu interesant pentru discuţia noastră este răspunsul dat de elevi la următoarea propunere: „Dacă aveţi idei pentru a ne ajuta să luptăm împotriva agresiunilor şi violenţei vă rugăm să ni le trimiteţi în scris". 65% nu au răspuns dar 2,6% au sugerat „creşterea numărului de profesori care supraveghează curtea în recreaţie" şi 1,3% „instalarea unor camere de supraveghere în şcoală" (O'Moore şi Minton, 2003a). În proiectul domiciliu/şcoală/mediu al şcolii Gran, una dintre măsurile de securitate adoptate în momentul „înăspririi" procedurilor generale de luptă împotriva brutalităţilor şi violenţei a constat în supravegherea curţii în recreaţie de către profesori de serviciu care purtau veste reflectorizante extrem de vizibile (O'Moore şi Minton, 2002). Această măsură este, de asemenea, înscrisă în programul „Zero", forma actuală a programului naţional împotriva brutalităţilor şi violenţei la şcoală creat de Centrul pentru Studii de Comportament pentru instituţiile norvegiene.

Activitatea 6.3: Reducerea „zonelor de pericol"

O şcoală ar putea avea date privind incidentele violente care au avut loc acolo, inclusiv agresiunile, accidentele şi rănirile elevilor, date care ar putea fi analizate pentru a se determina momentele şi locurile unde apar probleme.

Dacă astfel de informaţii nu sunt disponibile, capitolul 2 oferă un exemplu de formular pentru semnalarea incidentelor şi explică cum să fie colectate şi analizate acest tip de date într-un audit. Trebuie ştiut că aceste formulare pot să nu reflecte corect percepţia elevului privind propria securitate. S-ar putea să doriţi să realizaţi un scurt studiu, care mai apoi ar putea fi integrat într-un audit mai amplu, solicitând elevilor să identifice momentele şi locurile când şi unde se simt cel mai puţin în securitate.

Soluţiile sunt diferite în funcţie de zonele de pericol. Anumite idei oferite în acest capitol şi în capitolul 5 pot fi utilizate pentru a concepe soluţii de ameliorare împreună cu ajutorul elevilor.

Favorizarea unui climat non-violent prin practica artistică

Exemplele următoare ilustrează cum artele vizuale şi artele spectacolului pot fi dezvoltate în şcoală pentru a crea un mediu non-violent fizic şi pentru a crea o convieţuire armonioasă în şcoli. În felul acesta, elevii contribuie la modelarea propriului mediu de lucru şi pot acumula un anumit număr de capacităţi interpersonale şi de exprimare legate de dezvoltarea aptitudinilor relaţionale, emoţionale şi comportamentale.

Afişele şi desenele. Un număr de tineri iubesc desenul şi pictura. Alţii posedă competenţele informatice necesare realizării afişelor, prospectelor şi documentelor de calitate. Artele grafice sunt probabil mijlocul cel mai simplu dar cel mai eficient pentru a exploata capacităţile creatoare ale tinerilor, pentru a-i determina să-şi elaboreze propriul mesaj împotriva violenţei. Chiar şi elevii cei mai tineri sunt capabili de a produce desene care de mult ori sunt extrem de instructive, arătând propria lor apreciere a fenomenului de violenţă între elevi. Cei mai mari îşi pot utiliza propria experienţă de viaţă, în special din media şi publicitate pentru a crea afişe care să transmită un mesaj împotriva agresiunii şi brutalităţii.

Sculptura. Chiar şi adolescenţii cei mai sofisticaţi emoţional (şi adulţii care sunt facilitatori) pot sa retrăiască fericirea anilor inocenţi prin intermediul bucuriei de a sculpta. Această artă nu numai că îmbogăţeşte mediul fizic şcolar, dar procesul creativ poate permite, de asemenea, sculptorului să conceapă mesaje esenţiale de non-violenţă. Elevii ar putea să sculpteze cu ajutorul sticlelor[6]. Le pot transforma în ce doresc şi le pot decora după gustul lor, respectând prima regulă esenţială: sculptura trebuie să evoce eforturile pe care le-au făcut pentru a lupta împotriva comportamentelor violente.

A doua regulă esenţială: atunci când facilitatorul le cere să se oprească din lucru, ceea ce va face la fiecare sfert de oră, elevii trebuie să se reunească în cerc şi să discute despre cum progresează cu sculpturile lor. Facilitatorul trebuie să pună întrebări interesante elevilor şi să favorizeze în felul acesta o discuţie în grup. De exemplu: Este uşoară această muncă? Mai dificilă decât aţi fi crezut voi? Cum este să-ţi exprimi gândurile şi sentimentele prin intermediul sculpturii? V-a ajutat sculptura să gândiţi altfel despre agresiuni şi violenţe şi despre lupta împotriva acestui fenomen sau nu? Ce spuneţi despre expunerea operelor voastre?

Pentru a încheia: expunerea publică. Sculpturile sunt adesea foarte atrăgătoare şi având în vedere mărimea lor, foarte uşor de expus. Evident, trebuie respectată dorinţa elevilor care nu ţin în mod deosebit ca operele lor să fie expuse.

Muzica. Muzica este extrem de populară în rândul elevilor şi nu are nevoie de un echipament sofisticat. Scrierea cuvintelor, conceperea ritmurilor şi a melodiilor vocale şi/sau armoniilor simple este foarte uşoară chiar şi pentru cei mai tineri sau cei care estimează că nu au ureche muzicală.

Teatru, film şi jocul pe roluri. Jocul pe roluri poate contribui la sensibilizarea elevilor asupra unor chestiuni, dar nu trebuie recurs la acesta în mod sistematic, unii elevi, deja victime ale violenţei, putând fi traumatizaţi din nou. Poate este mai adecvat să fie utilizat pentru studiul problemelor esenţiale

[6] NT: ambalaje, conserve, recipiente de plastic etc.

legate de agresiunea şi violenţa între elevi, cum ar fi presiunea exercitată între perechile de elevi, dinamica amiciţiei sau „gestionarea sentimentelor".

Teatrul este sau poate fi un mediu foarte instructiv. Anumite piese pe tema violenţei sunt puse la dispoziţia claselor sau şcolilor. Este posibil să fie montată o piesă originală şi la şcoală, cu condiţia însă ca profesorii să poată influenţa textele şi celelalte etape.

Elaborarea unui scenariu de film poate fi în mod egal pentru elevi un mijloc incitant, bogat şi atrăgător de a se identifica cu problemele de hărţuire şi tratament neechitabil şi de a le înţelege mai bine.

Dezvoltarea unor aptitudini relaţionale esenţiale: gestionarea furiei

Mulţi tineri adoptă un comportament violent pentru că nu-şi gestionează furia sau au dificultăţi în gestionarea ei. În astfel de cazuri elevii fie îşi exteriorizează furia (se înfurie dintr-un motiv de acasă, cum ar fi conflictul cu un părinte, sau de la şcoală, de exemplu pe un profesor care cred ei că i-a tratat incorect şi îşi revarsă furia pe o „ţintă uşoară") ceea ce este tipic pentru agresiuni sau o interiorizează (o „căpăcesc" în ei, rezultând sentimente puternice de frustrare şi ură sau chiar reacţii de auto-mutilare sau suicid). Din cauza asta este important să se încurajeze tinerii să împărtăşească şi altora sentimentele şi motivele emoţiilor lor puternice, cu alte cuvinte să înveţe cât pot de mult despre furie şi cum pot să şi-o gestioneze.

Activitatea 6.4: Crearea programelor de gestionare a furiei pentru elevi

Şcolile care încearcă să integreze un curs de gestionare a furiei în programul de aptitudini relaţionale, emoţionale şi comportamentale sau în alte programe asemănătoare se pot inspira din ideile care urmează.

Mai multe programe consacrate gestionării furiei au fost publicate, iar această temă reprezintă un element esenţial pentru majoritatea programelor de rezolvare a conflictelor. Exerciţiul următor poate fi un punct de plecare pentru şcolile care doresc să elaboreze un program de gestionare a furiei.

Iată câteva exemple de întrebări tipice care pot fi puse într-o discuţie în grup sau care pot ajuta crearea unor exerciţii mai formale:

- Ce simţi când eşti furios? O persoană furioasă are reacţiile fiziologice schimbate: ritmul cardiac, respiraţia şi circulaţia sanguină se accentuează, muşchii se contractă, stomacul se strânge etc. Tinerii pot fi ajutaţi să recunoască aceste manifestări fiziologice ca „semnale de avertizare" lansate de corp. Dacă începeţi să simţiţi aceste schimbări şi ceva vă deranjează este momentul să faceţi totul pentru a vă calma.
- Cum ne comportăm când suntem furioşi? Discutaţi faptul că oamenii reacţionează diferit la furie: unul va ţipa, altul va plânge (lacrimi de furie nu de tristeţe), altul va rămâne mut. Elevii ar trebui încurajaţi să reflecteze asupra reacţiilor lor. Ce tip de reacţie au când sunt furioşi?
- Ce ne înfurie? Discutaţi faptul că oamenii au percepţii diferite faţă de lucruri şi că nu se înfurie pentru aceleaşi lucruri. Elevii pot face inventarul a ceea ce produce furia, eventual făcând o listă. Dacă furia vă aduce în situaţii problematice puteţi evita motivele care vă generează furia sau puteţi trăi altfel?

- Cum putem face față sentimentelor de furie? Elevii ar trebui să conştientizeze că există multe feluri de a răspunde acestui sentiment. Anumite persoane au recurs la procedee foarte simple, numărând până la zece. Asta le permite să se oprească, să se calmeze şi să se controleze. Alţii se gândesc la alte lucruri (la ceva ce-i fac fericiţi sau la ceva ce le place să facă) pentru a evita să se gândească la obiectul furiei lor. Alţii schimbă în mod deliberat subiectul sau intră într-o altă conversaţie cu un alt subiect. În fine, alţii preferă să discute cu o persoană de încredere despre furia lui pentru a se exprima fără frică şi fără a răni pe altcineva. Pentru a încheia, „eliberarea energiei din sistem" prin sport sau exerciţii fizice poate ajuta anumite persoane. Dacă elevii au dificultăţi în gestionarea furiei lor şi mai ales dacă furia i-a plasat deja într-o situaţie dificilă în trecut, pot fi încurajaţi să găsească un ansamblu de contra-măsuri, amintindu-le că diferite metode se aplică în situaţii diferite.

Dezvoltarea aptitudinilor relaţionale esenţiale: respectul de sine

Respectul faţă de sine este o atitudine excelentă care trebuie dezvoltată la elevii care riscă să fie sau au fost maltrataţi de camarazii lor. Totodată, el trebuie utilizat pentru a răspunde agresiunilor verbale. Dacă elevii sunt agresaţi fizic ei trebuie să spună şi să solicite ajutor.

Logica respectului de sine ca tactică de apărare este simplă. Trebuie spus elevilor că persoanele agresive încearcă să-şi înfurie victimele: vor să le facă să ţipe, să urle, să plângă sau să-şi piardă controlul. Dacă victima reuşeşte să nu aibă aerul de a fi înfuriată, atunci ea dă agresorului un alt răspuns decât cel pe care acesta îl aşteaptă. Agresorul va încerca să-şi bulverseze victima prin alte metode iar dacă şi acestea sunt stăpânite, este foarte probabil ca agresorul să se oprească şi să plece sau să plece şi să-şi găsească altă victimă. Chiar dacă victima este rănită în interior, este important să nu lase să se vadă. Mesajul care trebuie transmis agresorului este: „Nu poţi ajunge la mine". Termenul de „respect faţă de sine" poate fi definit pentru tineri ca o rezistenţă neagresivă sau neviolentă. Acest lucru trebuie înţeles când se spune cuiva să „ţină piept", nu să se bată fizic.

Activitatea 6.5: Încurajarea respectului faţă de sine

Având în vedere activitatea 6.4, şcolile poate vor dori să studieze cum să înscrie dezvoltarea respectului de sine la elevii (şi personalul) lor în cadrul programului de dezvoltare a aptitudinilor relaţionale, emoţionale şi comportamentale. Indiferent de program, tehnicile următoare pot fi integrate:

- Ţineţi-vă drept, aveţi încredere, vorbiţi clar şi ferm, priviţi agresorul în ochi (fără să clipiţi) şi cereţi-i să înceteze;
- Spuneţi-i agresorului că ceea ce crede despre voi nu are importanţă şi că nu sunteţi afectat de insultele lui;
- Spuneţi agresorului că frazele pe care le utilizează pentru a vă înfuria nu au nici un efect. De exemplu: Sunt mic? Nu mă deranjează!" sau „Port ochelari? Păi îmi stau foarte bine."

- Amintiţi-vă că agresorul are o problemă şi nu ţinta lui şi întrebaţi-l calm şi încrezător: „Ce problemă ai?"
- Este bine să repetaţi această tactică înainte de a o pune în practică. Elevii pot să o facă singuri sau cu prietenii lor sau, şi este cea mai bună soluţie, cu cineva de acasă: părinţii pot servi ca „antrenori" pentru acest soi de activitate. Elevii ar trebui să-şi imagineze cel mai groaznic lucru pe care agresorul ar putea să-l zică, de ce-i este cel mai frică să audă şi să vadă dacă se pot pregăti (sau pot fi ajutaţi să se pregătească) cu un răspuns plin de încredere în sine.

Antrenarea comunităţii şcolare în crearea unui mediu (mai) sigur

De multă vreme interesul de a asocia diferiţi actori ai vieţii şcolare la prevenirea violenţei, în special a hărţuirii şi brutalităţilor între elevi, şi la lupta împotriva acestui fenomen la şcoală caracterizează activităţile de cercetare şi iniţiativele din acest domeniu şi este cunoscut sub numele de „abordarea globală a şcolii" (a se vedea Olweus, 1983 in Olweus, 1997; O'Moore şi Minton, 2005; Smith şi Sharp, 1994). Capitolul 3 tratează mai aprofundat acest subiect. Plecând de la datele reale, această parte se referă la mijloacele de consolidare a securităţii şcolii, solicitând adulţii care joacă un rol în viaţa şcolară.

Un exemplu concret: colaborarea cu familiile

În 1990, un sistem pilot de legătură domiciliu – şcoală – colectivitate a fost creat în Irlanda în anumite zone defavorizate. 30 de profesori din 55 de şcoli primare au fost scoşi de la ore între 1 şi 3 ani pentru a ocupa funcţia de coordonator. În septembrie 1993 erau 83 de coordonatori în 106 şcoli primare şi 26 şcoli secundare (Departamentul de Educaţie şi Ştiinţă, 1993). Iniţiativele avute în cadrul proiectului pilot s-au axat pe: „instaurarea unui parteneriat între părinţi şi profesori pentru o dezvoltare globală a copilului ... Iniţiativele s-au adresat adulţilor: părinţilor şi profesorilor, mai mult decât elevilor, dar au influenţat indirect şi durabil viaţa copiilor" (Departamentul de Educaţie şi Ştiinţă, 1993, p. 149-150).

În practică, activitatea unui profesor de legătură domiciliu – şcoală – colectivitate implică:

- efectuarea unor vizite la domiciliu;
- planificarea şi realizarea unor acţiuni în colaborare cu părinţii pentru a răspunde necesităţilor lor (dezvoltare personală, exercitarea responsabilităţilor parentale, timpul liber, supravegherea temelor, reuniunile şcolare, sistemele de lectură în doi);
- crearea şi menţinerea legăturilor cu instituţiile educative şi alte organisme ale colectivităţii.

Unul dintre obiectivele enunţate de proiectul domiciliu – şcoală – mediu al şcolii Gran a fost consolidarea colaborării între şcoală şi familii, iar unul dintre „câmpurile prioritare de acţiune" definite a fost colaborarea cu părinţii. Inovaţiile, printre altele, au constat în realizarea unui grup de mame de elevi şi de a organiza reuniuni părinţi-profesori pentru părinţii elevilor din prima clasă, a părinţilor ai căror copii erau membri ai unor bande şi părinţii

ne-norvegieni/imigranți. Cu ocazia ultimei întâlniri de acest fel, profesorii care nu erau norvegieni (ai căror sarcină era să asigure legătura cu părinții care vorbeau aceeași limbă cu ei) au tradus punctele discutate în timpul reuniunii care avusese loc între directorul școlii și părinți (O'Moore și Minton, 2002).

Creșterea participării tuturor actorilor din viața școlară

O caracteristică relativ obișnuită a politicilor școlilor în materia agresiunilor și violenței este determinarea participării actorilor din viața școlară. În acest sens, într-o analiză generală a programului său aplicat în prima campanie națională de luptă împotriva problemelor de hărțuire și brutalitate între elevi în școlile norvegiene (1983), Dan Olweus a subliniat importanța crucială a „sensibilizării și angajării adulților" și a „zilelor de conferință la școală" (Olweus, 1999). Aceste caracteristici se regăsesc în general în abordările globale ale școlilor privind agresiunile elaborate în ultimele 2 decenii și sunt înscrise în programul național de intervenție care trebuie în curând aplicat pentru a se lupta împotriva agresiunilor și violenței în școlile din Irlanda (O'Moore si Minton, 2003b; O'Moore și Minton 2005).

Astfel, în Olanda, Protocolul de educație națională împotriva agresiunilor și violenței între elevi își găsește originea în eforturile conjugate a 4 asociații olandeze ale părinților, care s-au unit pentru a lupta împotriva acestei probleme, organizând cooperarea între școli și ansamblul comunității (Bonges, 2001). O broșură intitulată „Cum se răspunde la agresiuni și violență la școală: recomandări, consecințe și informații detaliate" a fost elaborată. Ea prezintă liniile directoare în 7 etape pentru a ajuta școlile primare si secundare să elaboreze politici în materie care să integreze inițiativele de cooperare ale asociațiilor de părinți, consiliilor de participare la viața locală și echipelor directoare ale școlilor (Bongers, 2001; Bongers și alții, 2003). În Canada, Strategia națională privind securitatea comunitară și prevenirea crimei elaborată de guvern a fost lansată în 1998 și a publicat o fișă de informare privind intimidarea între elevi. Această strategie urmărește colaborarea între comunități și școli: elevi, părinți, educatori, practicieni și alții pentru „dezvoltarea și schimbul de inițiative locale de combatere a agresării" (Strategia națională privind siguranța comunității și prevenirea crimei, 2004).

Proiectul domiciliu – școală - mediu al școlii Gran avea și alte 2 obiective: transformarea școlii Gran într-un pol de excelență pentru mediul local și cooperarea cu organizațiile benevole locale.

Pe parcursul proiectului, au fost făcute eforturi concrete pentru a instaura tradiții proprii școlii, care să cuprindă în special activități dramatice și artistice, un bal de iarnă, carnavaluri, mici serbări de Paște și Crăciun, serbări de trecere din clasa a IV-a într-a V-a și dintr-a VII-a într-a VIII-a și ceremonii de premiere în prezența părinților pentru elevii dintr-a VII-a și a X-a. Școala s-a transformat într-o „casă a culturii", sărbătorind o zi a ONU, Anul Nou vietnamez, Ramadanul, o căsătorie musulmană, găzduind spectacole de teatru, dans și muzică cât și concerte. A fost creat un cyber-cafe și zile ale „Porților Deschise", permițându-se întâlniri între personalul școlar, elevi și populația locală (O'Moore și Minton, 2002).

Crearea unei reţele de susţinere a profesioniştilor

Al doilea program naţional împotriva agresiunilor şi violenţei din şcolile norvegiene a fost lansat în 1996. Acesta a fost axat pe prevenire şi globalizare, ţinând cont de aspectele organizaţionale ale şcolii şi de gestionarea generală a claselor, utilizând o reţea de susţinere de 350 de profesionişti, printre care cercetători, directori de şcoală şi psihologi specialişti în educaţie (Roland, 2000; Roland şi alţii, 2001)

Un alt program naţional intitulat „Samtak", inspirat de aceleaşi principii, a fost realizat între 2000-2003. Abordarea „Samtak" a fost mai largă, având în vedere că el nu viza numai hărţuirea şi brutalităţile elevilor dar şi dificultăţile sociale, comportamentale şi emoţionale, violenţa şi comportamentele anti-sociale (Roland, 2000).

În Irlanda, în afara alocării personalului cu normă întreagă, au fost recrutaţi profesori pentru clasele speciale, profesori pentru cursurile de recuperare, specialişti, profesori invitaţi, profesori de legătură domiciliu – şcoală – colectivitate şi consilieri de orientare pentru a-i susţine pe profesorii cu normă întreagă. Astfel, aceşti profesori cu normă părţială reprezintă aproape 8% din numărul total al profesorilor de la nivel naţional (Departamentul de Educaţie şi Ştiinţă, 1993).

La Dublin, proiectul „Profesori susţinători" destinat şcolilor primare funcţionează în prezent în 42 de şcoli naţionale situate în cartiere defavorizate educativ şi social şi confruntate cu probleme particulare de perturbare şi indisciplină din partea elevilor (Jordan, 1999). Rolul profesorilor susţinători constă în consolidarea dezvoltării globale a elevilor, favorizând o abordare globală a şcolii (cooperarea cu ceilalţi profesori, părinţii şi serviciile şcolare).

În 1998, ministrul francez al educaţiei a lansat un program împotriva violenţei, cu o idee inovatoare de a crea posturi de asistenţi educatori cu vârste între 21 şi 29 de ani. Aceşti educatori trebuiau să servească de mediatori, să ajute în anumite probleme, să faciliteze relaţiile între elevi şi profesori şi să dobândească astfel o experienţă practică a mediului şcolar. Totodată, conform concluziilor lui Debarbieux şi Montoya (1999, în Debarbieux şi alţii, 2003) acest sistem a funcţionat numai atunci când (1) şcoala avea deja o cultură puternică; (2) echipele se schimbau rar şi (3) când „... asistenţii educatori erau primiţi favorabil de ansamblul şcolii şi aveau sarcini pentru care posturile lor fuseseră create la origine şi nu sarcini de supraveghetor".

Un alt obiectiv al proiectului domiciliu – şcoală – mediu al şcolii Grant a fost creşterea cooperării inter-profesionale. La origine, pregătirea oferită de Centrul de Cercetare privind Comportamentul cuprindea cursuri pentru toţi profesorii despre gestionarea claselor, sprijinul prin intermediul perechilor de elevi, colaborarea cu părinţii, separarea elevilor cu tulburări de comportament şi programarea activităţilor atractive (Roland şi alţii, 2001). Reuniuni periodice de legătură între şcoală şi autorităţile împuternicite cu protecţia copiilor au fost organizate şi a fost creat Forumul inter-profesional din Furuset pentru facilitarea cooperării în cazuri precise. A fost recrutat personal specializat pentru participarea la acţiunile proiectului şi generalizarea lor: un şef de orchestră, un profesor de dans, un muzician, un povestitor, doi scenografi şi

un bibliotecar pentru şcoala primară au fost angajaţi cu normă parţială, în timp ce un bibliotecar de şcoală secundară şi un mediator pentru elevi au fost recrutaţi cu normă întreagă sau aproape. Au fost realizate eforturi pentru angajarea unui personal care să nu fie norvegian, care să aparţină minorităţilor etnice, cu origine lingvistică si culturală corespunzătoare celor ale elevilor şi părinţilor lor (O'Moore si Minton, 2002).

Chiar dacă Gran a reuşit să recruteze activ personal specializat suplimentar, nu toate şcolile care doresc să lupte concret împotriva violenţei şi să prevină acest fenomen au această posibilitate. Unul dintre factorii esenţiali ai reuşitei acestui proiect, evidenţiat de direcţiunea acestei şcoli a fost pregătirea unui „front comun" la nivelul personalului pentru implementarea strategiei împotriva violenţei. Atunci când era vorba de utilizarea la maximum a resurselor umane disponibile, consensul apărea mereu ca o soluție excelentă. Acest factor esenţial nu poate fi ignorat atunci când se aplică măsuri globale de luptă împotriva violenţei la şcoală sau orice fel de alte măsuri.

Capitolul 7
Susţinerea personalului şcolar

Un sistem de pregătire: semănarea germenului păcii – promovarea convieţuirii armonioase

George Robinson, Barbara Maines şi Robyn Hromek

Acest capitol urmăreşte să ajute şcolile să:

- listeze domeniile în care personalul trebuie să-şi dezvolte competenţele pentru a înţelege mai bine violenţa în mediul şcolar;
- să conceapă un program de pregătire pentru a defini o cultură a şcolii în domeniul reducerii violenţelor;
- organizeze activităţi concepute pentru sensibilizarea publicului la problemele de fond şi să conceapă o strategie aplicabilă ansamblului şcolii;
- elaboreze un program de formare şi de sprijinire a personalului.

Conceput să fie utilizat în practică pentru susţinerea şi formarea personalului, acest capitol descrie un mare număr de activităţi.

„Germenul păcii" este un nume dat unui proces utilizat de şcoli pentru aplicarea normelor destinate luptei împotriva tuturor formelor de violenţă printr-o activitate în echipă, realizată în spiritul respectului şi democraţiei. Programe terapeutice focusate şi generale permit crearea unui mediu social în care se utilizează metode pro-sociale pentru rezolvarea dificultăţilor interpersonale. Metoda prezentată în acest capitol incită adulţii să dea un exemplu de respect şi să acompanieze psihologic elevii care prezintă dificultăţi socio-psihologice, ghidându-i prin intermediul procesului de rezolvare a problemelor. Au fost puse în aplicare programe generale în sălile de clasă şi în recreaţie, iar atunci când apar dificultăţi acestea se înlocuiesc cu programe focusate pe problema respectivă. Dacă conflictele persistă se face apel la părinţi, lucrătorii sociali sau la serviciile comunitare. Această abordare sistematică devine un mijloc de diagnostic, căci ea permite identificarea tinerilor care au tulburări de comportament persistente şi intervenirea într-un stadiu incipient. „Germenul păcii" are multiple componente:

Adultul lider

Adulţii trebuie neapărat să devină lideri pentru a instaura relaţii interpersonale de calitate şi pentru a introduce programe de perfecţionare. O atitudine respectuoasă şi demnă dă tonul atmosferei din şcoală. Trebuie să fie capabili să se entuziasmeze pentru diverse idei şi să ofere sprijin şi materiale didactice

personalului pentru ca acesta să-şi poată asuma responsabilităţile. Adevăraţii lideri organizează dezbateri în contradictoriu privind priorităţile şcolii, informând comunitatea şi asociind-o activităţilor lor. În mod ideal, acesta ar trebui să fie directorul şcolii care conduce operaţiunile, dar toate grupele sau persoanele motivate pot influenţa orientarea dezbaterilor, punând întrebări cu ocazia reuniunilor între profesori şi părinţii elevilor şi adoptând o atitudine neviolentă şi respectuoasă.

Activitatea 7.1: Cultura şcolii

Studiaţi declaraţia următoare:

Tradiţional, pedagogia se bazează pe disciplină şi sancţiuni. Reuşita şcolară se măsoară mereu prin sistemele competitive de învăţare şi efortul individual. Cei mai mulţi dintre noi au experimentat aceste practici într-o oarecare măsură şi pot, când se confruntă cu diverse greutăţi, să utilizeze aceleaşi practici. Numeroase şcoli funcţionează după principiul contestabil conform căruia reacţionând într-o manieră „dură" la violenţele şi comportamentele reprobabile, elevii vor înţelege ce comportamente nu vor fi tolerate şi că sancţiunile îi vor ajuta să aibă o atitudine pro-socială. Din păcate, recursul abuziv la sancţiuni sau la excludere pare să creeze un mediu şcolar negativ şi conflictual şi să genereze un ciclu de resentimente şi răzbunări. Cercetările arată că impunerea de sancţiuni provoacă în mod obişnuit o creştere a comportamentelor reprobabile (Donnellan şi alţii, 1988; Mayer şi Sulzar-Azaroff, 1990).

Nu există nicio îndoială că majoritatea educatorilor şi părinţilor aderă la o filozofie a non-violenţei la şcoală sau acasă. De asemenea, putem să convenim că o atmosferă pozitivă, structurată, respectuoasă şi sigură aduce un plus procesului de educare şi învăţare. Totuşi, dacă analizăm relaţiile noastre interpersonale şi practicile noastre, unele dintre ele conţin violenţe verbale şi fizice. O schimbare a obiceiurilor se impune.

Şcoala dumneavoastră garantează securitatea tuturor membrilor colectivităţii?

Aţi luat în considerare:

- adulţii ca modele?
- posibilităţile oferite elevilor de a învăţa şi acumula comportamente neviolente?
- modalitatea dvs. de a face faţă comportamentelor reprobabile – aţi recurs la sancţiuni sau sunteţi tentat(ă) să predaţi noile comportamente?

Activitatea 7.2: Profesorii elevi

Studiaţi declaraţia următoare:

Profesorii se confruntă cu cel mai interesant moment din era modernă în profesiunea lor. Mai mult, rolul de profesor suferă o schimbare. Tehnologia le ia din ce în ce mai mult din anumite sarcini tradiţionale, cum ar fi cea de depozitar al cunoştinţelor şi de administrator, dar profesorilor le revine sarcina

să sădească elevilor spiritul critic şi să le ofere un sprijin afectiv. Spiritul critic este fără discuţie una dintre primele condiţii de evoluţie a elevilor către viitorul lor de cetăţeni şi angajaţi. De altfel, un profesor care îşi cunoaşte şi înţelege elevii şi este pasionat de învăţământ va contribui la dezvoltarea persoanei în totalitatea ei (Hromek, 2004).

În timp ce informaţiile sunt mai numeroase şi variază pe timp ce trece şi practicile de predare evoluează pentru a răspunde numeroaselor necesităţi, un rol va rămâne acelaşi: acela de mentor. Profesorii au în general o înţelegere personală şi afectivă a elevilor lor care le permite să-i ghideze pe aceştia în alegerea disciplinelor, motivaţiilor, în dezvoltarea socială şi psihologică şi de a le evidenţia competenţele cognitive. Indiferent care este rolul tradiţional al profesorului, noi trebuie să concepem noi mijloace de aplanare a dificultăţilor interpersonale.

În care din aceste domenii profesorii au nevoie de formare:

- rezolvarea conflictelor;
- mediere;
- consiliere psihologică;
- strategii de rezolvarea a agresiunilor;
- psihologia elevilor: motivare, învăţare, stadii de dezvoltare;
- cunoştinţe de bază în materia problemelor psiho-afective;
- colaborarea inter-instituţională?

Implicarea

Atunci când şcoala are probleme cu violenţa, prioritatea imediată a colectivităţii trebuie să fie redresarea situaţiei printr-o reacţie programată şi adecvată. Alte programe ar putea fi suspendate temporar până când securitatea şcolii va fi reasigurată. Fiecare adult are rolul lui de jucat în ceea ce pare o luptă fără sfârşit. Fără implicare eşecul proiectelor este garantat: diverşii actori implicaţi se descurajează şi violenţa rămâne un mijloc acceptat de rezolvare a problemelor.

Activitatea 7.3: Utilizarea unui limbaj al adulţilor

Trebuie să fim foarte prudenţi în ce priveşte utilizarea cuvintelor şi a limbajului corporal oferit ca model elevilor. Un limbaj ales cu grijă este esenţial pentru a determina elevii să aibe aceea înţelegere care să-i ajute să facă alegeri pro-sociale. Limbajul nostru trebuie să reflecte respectul reciproc al drepturilor, responsabilităţile şi alegerile fiecăruia. Prin intermediul cuvintelor noi creăm un mediu favorabil, pornind de la postulatul că elevii pot rezolva conflictele fără violenţă şi-şi pot repara greşelile. Studiaţi exemplele următoare ale schemelor lingvistice şi principiile subsecvente pe care le ilustrează.

Limbaj pro-social	Limbaj anti-social
Opţiuni şi responsabilitate: „De ce ai decis să-l loveşti?"	**Acuzaţie**: „De ce l-ai lovit?"
Această întrebare presupune o alegere şi o responsabilitate. Ea invită la comunicare	Această întrebare poate conţine un element acuzator care provoacă resentimente copilului şi eventual limitează comunicarea
Abordarea pozitivă: „Trebuie să mergi în camera de gândire şi să găseşti un mijloc de a rezolva această problemă"	**Abordarea acuzatoare:** „Eşti pedepsit!"
Aceasta presupune că respectivul copil este capabil să-şi rezolve problemele şi că acceptă să fie ajutat dacă este necesar	Aceasta presupune o sanţiune, abordare care dacă este prea des folosită poate antrena copiii într-un ciclu de răzbunare
Compasiune: Ce crezi că a simţit copilul când i-ai spus asta?"	**Violenţă psihologică:** „Uite ce i-ai făcut, l-ai făcut să plângă!"
Această întrebare invită copilul să simtă compasiune pentru celălalt copil şi favorizează comunicarea	Natura acuzatoare a acestei afirmări poate provoca la copil un sentiment de culpabilitatea sau de vulnerabilitate, să-i suscite resentimentele şi să închidă comunicarea
Rezolvarea problemei şi repararea lucrurilor: „Ce puteai să faci să rezolvi această problemă?"	**Sarcasm:** „Ai tot interesul să-ţi găseşti un motiv bun pentru a-ţi explica gestul"
Această întrebare presupune încredere în capacitatea copilului de a rezolva problema şi de a repara faptele sale	Această frază implică un element de sarcasm care presupune că respectivul copil nu este în măsură să rezolve problema

O evoluţie a schemelor de limbaj al adultului va influenţa restul populaţiei şcolare? Trebuie să evităm un limbaj sarcastic şi acuzator? Violenţa se manifestă în mai multe forme şi cuvintele utilizate se pot imprima ca fierul roşu în memoria unui elev.

Activitatea 7.4: Limbajul adultului

Scenariul 1: Ceartă între băieţi

Cuvintele sunt esenţiale pentru dezvoltarea modelelor de gândire necesare rezolvării problemelor. Combinate cu limbajul corporal pot ajuta elevii să-şi modeleze controlul emoţional. Analizaţi ce modele vehiculează cuvintele şi acţiunile în următoarele 2 scenarii:

Profesorul A observă 2 băieţi care încep să se bată în curtea şcolii. Iată dialogul care a avut loc:

P. A (ţipând): „Voi doi! Veniţi imediat aici! Ce faceţi?"

Băiatul 1(cu fața congestionată şi roşie): „El a început!"

Băiatul 2 (cu fața roşie şi plângând încearcă să-i mai tragă una băiatului 1)

P A: „Ajunge!" Ţipând la cei 2 băieţi: „ Mergeţi imediat în biroul directorului!"

Acest profesor a rezolvat superficial problema violenței. Elevii s-ar putea să fi învățat nişte lecţii neintenţionate din această interacţiune:

- ţipatul la alţii este acceptabil, mai ales dacă aveţi dreptate;
- utilizarea unui limbaj dur este acceptabil, mai ales dacă aveţi dreptate;
- să vă informaţi asupra situației şi să ascultaţi nu este important;
- copiii au nevoie ca adulţii să aibă grijă de ei;
- violența verbală este un mijloc valabil de rezolvare a problemelor.

Studiaţi acest dialog alternativ pentru a face față aceleaşi situații:

Scenariul 2: Ceartă între băieţi

Profesorul B observă 2 băieţi care încep să se bată în curtea şcolii. Iată dialogul care a avut loc:

P. B (apropiindu-se de băieţi): „Încetaţi băieţi şi acum calmaţi-vă. Ce s-a întâmplat?"

Băiatul 1 (cu fața congestionată şi roşie): „El a început!"

Băiatul 2 (cu fața roşie şi plângând încearcă să-i mai tragă una băiatului 1)

P.B: „Opriţi-vă! Opriţi-vă! Respiraţi profund, sunteţi amândoi bulversaţi. Hai să bem un pahar de apă şi să discutăm ce s-a întâmplat aici."

În acest scenariu utilizarea limbajului de control emoţional şi de rezolvare a problemelor dezamorsează situația şi şi este posibil ca cei doi protagonişti să aibă posibilitatea de a-şi explica motivele conflictului şi ce i-a determinat să decidă să-l rezolve prin violență.

Copiii s-a putea să învețe din acest episod că:

- este posibil să-ți controlezi emoţiile;
- adulţii doresc să-i ajute;
- adulţii cred copiii capabili să-şi rezolve problemele;
- cuvintele pot înlocui violența;
- bând apă şi mergând poţi să-ţi temperezi furia.

Ce scenariu descrie cel mai bine metoda pe care ați dori să o aplicați în şcoala dumneavoastră?

Învățarea prin imitare

Adulţii modelează în mod constant comportamentul elevilor şi uneori modelează în mod nedorit comportamente autoritare şi „dure". Cuvintele şi actele noastre sunt imitate sau rejectate de elevi. Limbajul este fundamental pentru înțelegerea lumii şi poate fi utilizat pentru a pune bazele dezvoltării socio-psihologice a elevilor. Conştientizarea atitudinii proprii şi reflectarea la îmbunătățirea acesteia ajută la schimbarea vechilor modele. Se poate recurge

la „scenarii" pentru a concepe scheme lingvistice respectuoase şi cooperante care vor sfârşi prin a se înscrie natural în modul nostru de comunicare cu ceilalţi.

Activitatea 7.5: Rolul crucial al modelului oferit de personalul şcolar

Analizaţi:

În mod constant oferim modele: elevii privesc şi ascultă tot ceea ce facem şi discutăm. Copiii recurg mult mai puţin la mijloace violente atunci când colectivitatea socială în care trăiesc utilizează un limbaj şi practici propice controlului emoţional şi rezolvarea problemelor. Atunci când tratăm elevii într-o manieră respectuoasă, atunci când ne controlăm emoţional, atunci când folosim metode ca medierea şi rezolvarea paşnică a conflictelor noi punem în evidenţă întreaga gamă de competenţe care ne permit să lucrăm şi să trăim împreună.

Conform teoriilor cognitive sociale ale lui Bandura (1986), educarea elevilor depinde atât de mediul social cât şi de caracteristicile lor interioare şi moştenite. Observând şi imitând interacţiunile anturajului lor, elevii integrează aceste comportamente şi le conferă un sens personal. Bandura a concluzionat că programele bazate pe exemplul personal, tutorat, imitarea comportamentului şi consolidarea competenţelor sociale produc rezultate tangibile. Vygotsky (1976), un teoretician al dezvoltării elevului, a presupus importanţa limbajului ca factor de mediere între elev şi eveniment. El a afirmat că adulţii sunt cei care trebuie să ajute elevii să-şi dezvolte capacităţile de gândire prin intermediul unui proces numit „învăţare mediată" care constă în ghidarea elevilor în procesul de învăţare prin utilizarea limbajului care creează cadrul conceptual ce permite depăşirea dificultăţilor. Învăţarea mediată oferă elevului mijloacele pe care le poate utiliza pentru a rezolva problemele fără a i se spune explicit cum să facă. Dacă ne mulţumim să explicăm unui elev cum să rezolve problemele, şansele lui de a-şi dezvolta gândirea se diminuează.

Respectul reciproc

Atunci când îi întrebăm care sunt profesorii lor preferaţi, deseori elevii spun profesorii pe care îi respectă cei mai mult. La rândul lor, profesorii şi părinţii nu apreciază lipsa de respect a elevilor faţă de adulţi. Respectul se exprimă în maniera în care indivizii îşi recunosc reciproc drepturile şi îndatoririle. El se traduce în cuvintele şi atitudinile utilizate în interacţiunile între elevi şi profesori. Adresându-ne cu respect elevilor, noi oferim un exemplu de comportament care ameliorează relaţiile interpersonale şi creştem şansele de a vedea elevii imitând acest comportament pentru a-şi rezolva conflictele interpersonale. Dacă dorim ca cineva să ne respecte, trebuie să-l respectăm şi noi pe el/ea.

Are şcoala dumneavoastră nevoie de a-şi ameliora modul:

- de formulare şi explicare clară, într-un moment de calm, a aşteptărilor în materie de comportamente?
- de a aplica sistematic consecinţele naturale şi logice ale actelor comise dând dovadă de moderaţie şi coerenţă?

- de a utiliza un limbaj optimist şi pozitiv?
- de a cerceta calităţile şi punctele forte?
- de a creşte perioada de gândire înainte de a ataca problemele – primul ajutor psihologic?
- de a ajuta la rezolvarea problemelor?
- de a adopta o atitudine pe de o parte calmă şi pe de alta, plină de dorinţa de a cunoaşte faptele?
- de a nu intra într-o dispută cu elevii?
- de a veghea la crearea unor posibilităţi de reparare în cazul problemelor?

Munca în echipă

Munca în echipă permite repartizarea sarcinilor şi conservarea energiei în sensul evoluării culturii şcolii. Timp, resurse, dezvoltare profesională şi structuri de sprijin sunt necesare pentru a susține activitatea pe care o echipă o realizează în numele comunității şcolare. Activitatea în echipă permite inițiative; dacă metodele democratice sunt puse în aplicare toți membrii echipei au şansa de a putea concepe şi testa programe inovatoare (capitolul 3 explorează aceasta în detaliu).

Activitatea 7.6: Dezbaterile şi activitatea în echipă

Ameliorarea structurilor şcolare necesită o cultură serioasă a muncii în echipă şi a dezvoltării profesionale permanente. Colegialitatea şi ajutorul reciproc creează o cultură a încrederii în cadrul personalului, care acceptă mai uşor noile idei. Recunoaşterea eforturilor şi succeselor realizate întreţine entuziasmul. Simţul umorului aduce şi el relaxare după perioadele de lucru intens. O dezbatere deschisă permite dezvoltarea înțelegerii necesare coerenței răspunsurilor aduse violenței şi culegerii de date.

Ar fi utilă discutarea următoarelor întrebări pentru elaborarea unor definiții comune a termenilor utilizați şi a naturii violenței din şcoală:

- care sunt principalele probleme din şcoala dumneavoastră? Unde se manifestă acestea?
- prin ce diferă violențele de jocurile brutale?
- prin ce diferă furia de violenţă? Trebuie ea gestionată şi consemnată diferit?
- ce diferențiază violențele comise de băieți de cele comise de fete?
- oare învățând să rezolve paşnic conflictele, vor fi băieții feminizați?
- cum putem ajuta elevii cu dizabilități, mai ales pe cei cu probleme psihologice?
- care este diferența între disciplină şi sancțiune şi cum influențează acestea comportamentul?
- cum trebuie să-şi repare elevii gesturile anti-sociale?

- care este diferența între fermitate şi agresivitate?
- ce rol trebuie să joace adulții pentru a ajuta copiii să-şi rezolve problemele?
- care este rolul elevilor ca lideri şi mediatori?
- ce se înțelege prin enervare, hărțuire şi agresare?

Implicarea părinților

O bună educare a elevilor implică colaborarea între familie, şcoală şi colectivitate. Având mai multe proceduri de implicare a părinților sau a celor care îngrijesc copiii, se va favoriza atitudinea de partajare a responsabilităților. Libera comunicare între familie şi şcoală şi schimbul de puncte de vedere vor contribui la crearea unui climat propice pentru o abordare axată pe rezolvarea problemelor. Strategiile pozitive, cum ar fi crearea unui centru de resurse pentru părinți sau trimiterea acasă a unor scrisori care relatează progresele realizate, instaurează încrederea între părinți, copii şi profesori (a se vedea şi capitolul 3 privind strategiile destinate favorizării unui parteneriat cu părinții).

Activitatea 7.7: În întâmpinarea părinților

Crearea unui climat pozitiv necesită stabilirea unui contact cu părinții prin strategii multiple (semne şi sloganuri de „bine ați venit", organizarea „serilor familiei", a dejunurilor, a dejunurilor multiculturale, a reuniunilor periodice între părinți şi profesori, întâlniri între directorul şcolii şi părinți, şedințe de informare pentru părinții noilor elevi şi adunări generale constructive). Trebuie făcut în aşa fel ca părinții să se simtă bine veniți şi să fie tratați ca personalități de marcă. Conflictele sunt rezolvate rapid şi în cel mai mare respect. Mediul fizic este atrăgător iar şcoala reprezintă mândria comunității.

Deseori, nu este suficient numai să invităm părinții şi colectivitățile să se implice în şcoală. Venirea la şcoală este uşoară dacă un profesor sau un alt părinte face o invitație personală. Unii părinți au nevoie de un ajutor suplimentar (transport, îngrijirea elevilor, un traducător, prezentarea informațiilor în limba lor de origine etc.).

În ce măsură puteți merge în întâmpinarea părinților, mai ales a acelora cu care este dificil să intrați în contact?

Predarea practică

Reacția la violență este costisitoare în timp, efort şi mijloace financiare, motiv pentru care avem nevoie de o predare şi învățare fiabilă, axată pe necesitățile locale. Stadiul cel mai critic al predării este cel al intrării la şcoală. Copiii trebuie, de exemplu, învățați să acumuleze competențe socio-psihologice generale indispensabile vieții în clasă, trebuie concepute programe practice pentru a fi aplicate pe terenurile de joc şi create centre de resurse pentru părinți. Programele focusate sunt utilizate pentru elevii care au nevoie de o predare mai directă şi de un control mult mai strâns (dezvoltarea de competiții

în grupuri mici, contracte care să definească aşteptările comportamentale, medierea, gestiunea furiei etc.). Dacă violenţele persistă în ciuda acestei atenţii mărite, este necesară o intervenţie terapeutică sau post-şcolară (a se vedea modele în capitolul 4). Părinţii, profesioniştii din sănătate, educatorii şi asistenţii sociali contribuie la determinarea naturii dificultăţilor şi la elaborarea măsurilor individuale pentru acei copii (a se vedea capitolul 4 pentru descrierea programului de predare a competenţelor sociale, psihologice şi comportamentale al Regatului Unit).

Activitatea 7.8: Inteligenţa emoţională

Mesajul cercetării preventive evidenţiat de autori, cum ar fi Goleman (1996) este că şcoala poate preveni apariţia violenţelor şi reduce gravitatea şi durata toxicomaniei, a brutalităţilor, delictelor, problemelor de sănătate mentală şi violenţă prin dezvoltarea inteligenţei emoţionale a tinerilor.

Din păcate, programele în majoritatea şcolilor aşează dezvoltarea socială şi emoţională după lectură, scriere, calcule, ca şi cum ar fi domenii distincte. După cum mărturisesc majoritatea profesorilor, elevii au nevoie de aptitudini sociale şi inteligenţă emoţională pentru a colabora cu amicii lor în mediul şcolar. În anumite clase, una din sarcinile care solicită cel mai mult timp este ajutorul oferit elevilor pentru a-şi gestiona problemele interpersonale. Profesorii au posibilitatea de a preda elevilor dezvoltarea inteligenţei lor sociale şi emoţionale prin lecţii convenţionale şi exemplu personal.

Şcoala dumneavoastră încearcă să predea şi să dea ca exemplu competenţele de care dă dovadă o persoană dotată cu inteligenţă emoţională?

Activitatea 7.9: Instruirea/predarea directă

Şcoala dumneavoastră predă direct una dintre competenţele următoare ansamblului de elevi sau celor care nu par să poată să le acumuleze altfel?

	Da/Nu	**Cum şi când?**
Controlul emoţional		
Rezolvarea paşnică a conflictelor		
Gestiunea furiei		
Aptitudinea de a lega prietenii		
Soluţiile alternative la agresiune		
Capacitatea de rezolvare a problemelor		
Capacitatea de ascultare		
Capacitatea de afirmare de sine		
Dezvoltarea morală şi a valorilor		

Planuri de răspuns

Aceste planuri expun clar programele preventive şi de reacţie care sunt aplicate în cazul problemelor de violenţă. Ele garantează coerenţa reacţiilor profesorilor şi echitatea faţă de elevi. În caz de violenţă sunt luate măsuri coerente şi imediate, cunoscute de profesori, elevi şi de părinţi. Copiii sunt imediat îndepărtaţi din zona de conflict, intervievaţi de un profesor şi orientaţi spre programe focusate. Formarea profesională a profesorilor şi implicarea personală a părinţilor sunt esenţiale pentru aplicarea acestor planuri.

Activitatea 7.10: Când apare violenţa

Analizaţi următoarele 2 declaraţii:

Declaraţia 1

Violenţa este inacceptabilă în cadrul comunităţii şcolare. Cauzele sale sunt multiple şi generale dar şcolile care se consacră acestor probleme şi se apucă de treabă într-un spirit constructiv reduc incidentele şi acceptarea actelor violente şi agresive, care prejudiciază atmosfera armonioasă. Formula e simplă: predarea competenţelor necesare dezvoltării personale, printre care controlul emoţional şi sociabilitatea în mediul şcolar; fermitatea în ce priveşte limita „toleranţă zero faţă de violenţă"; sprijinirea planului de reacţie la violenţa din şcoală, care include retragerea imediată a protagoniştilor din zona de conflict şi orientarea lor spre programe focusate şi aplicarea altor metode în caz de eşec. Elevii refractari la programele generale şi focusate necesită un sprijin intens printr-un model de gestionare a cazului care include psihologi, profesori specialişti, părinţi sau alte servicii specializate sau, dacă e cazul, un mediu educativ specializat.

Declaraţia 2

Violenţa este deseori legată de contextul social iar profesorii cunosc în general antecedentele elevilor care reacţionează violent. Indiferent că este un profesor, consilier, psiholog educator sau animator socio-cultural, un mentor care poate juca rolul de consilier psihologic ar putea ajuta elevii să-şi controleze emoţiile, să fie cooperanţi şi să-şi rezolve problemele. Nu toate actele de violenţă au la bază absenţa controlului emoţional dar, oricare ar fi cauza, retragerea imediată din zona de conflict şi discuţia cu profesorul ajută elevul să conştientizeze că violenţa este inacceptabilă şi că trebuie să ţină cont de actele sale, să găsească soluţii de înlocuire a agresivităţii şi să se gândească la metode de reparare de câte ori aceasta apare.

- Metoda adoptată de şcoala dumneavoastră se încadrează în aceste declaraţii?
- Lipseşte ceva?
- Ce planuri de reacţie aţi aplicat?
- Ce planuri se referă la cauzele violenţei, ajutarea victimelor şi gestionarea consecinţelor violenţei?

În general, o reacţie imediată la violenţă include:

- asigurarea securităţii tuturor elevilor – solicitând un ajutor suplimentar dacă este necesar, separând agresorii şi dispersând spectatorii;
- aplicarea primelor ajutoare fizice şi psihologice;
- stabilirea faptelor pentru a raporta incidentul;
- scoaterea imediată a elevilor violenţi din curtea de recreaţie, însoţirea lor în camera prevăzută pentru calmarea spiritelor în care vor aştepta să fie intervievaţi;
- controlarea, dar numai în ultimă instanţă a elevilor respectând securitatea lor.

Aceasta ar putea fi utilizată de şcoli ca o listă recapitulativă care să le permită să facă bilanţul planului de reacţie.

Activitatea 7.11: Alegerea unui tip de reacţie – sancţiunea sau abordarea reparatoare?

Imaginaţi-vă situaţia următoare:

Un elev de 13 ani loveşte de mai multe ori un alt elev din clasa lui. Măsurile care sunt abordate în mod obişnuit de şcoli nu au fost suficiente pentru a opri acest comportament. Părinţii victimei se duc la poliţie pentru a depune o plângere împotriva agresorului. Unul dintre primele planuri de reacţie al şcolii constă în recurgerea la „justiţia" reparatoare (a se vedea capitolul 3) în acest gen de situaţii. Funcţionarul de la poliţie şi directorul şcolii se întâlnesc pentru a vedea dacă e cazul să utilizeze o metodă reparatoare. În caz afirmativ, dacă părinţii victimei sunt de acord, urmărirea penală poate fi abandonată şi „justiţia" reparatoare poate fi aplicată.

Comparaţi cele 2 opţiuni:

Recurs la justiţie – secţia penală	**Recurs la „justiţia" reparatoare**
Elevul este arestat.	În cadrul unei întâlniri preliminare, toţi actorii în cauză convin să opteze pentru justiţia reparatoare.
Martorii sunt luaţi la poliţie.	Este organizată o întâlnire în care se expun clar faptele şi sentimentele.
Este puţin probabil ca respectivul caz să fie deferit tribunalului.	Deciziile sunt luate în comun în cadrul unei reuniuni.
Elevul primeşte un avertisment şi un cazier judiciar oficial este făcut.	Acordul între elevi, familii şi şcoală este obligatoriu.
Mai multe săptămâni trec între infracţiune şi rezolvarea cazului.	Totul este terminat într-o săptămână.

Dacă o situaţie asemănătoare se produce în şcoala dumneavoastră, credeţi că o abordare reparatoare ar fi o reacţie adecvată? Puteţi discuta următoarele puncte:

- care ar fi reacţiile emoţionale ale băieţilor şi ale familiilor lor în faţa celor 2 opţiuni?
- ce rezultate doreşte comunitatea dumneavoastră şcolară şi ce metodă ar fi cea mai eficientă?

Ce metodă aţi utiliza dacă:

- „loviturile" ar fi fost simple îmbrâncituri ale corpului?
- „loviturile" ar fi fost pumni şi picioare când victima era la pământ?
- „loviturile" ar fi fost suficient de violente şi numeroase pentru a cauza răni grave victimei?

Intervenția într-o situație de criză

Valori, atitudini şi competenţe ale profesorilor

Când lucrează cu elevii cu comportamente violente sau agresive, profesorii le explică consecinţele cunoscute sau previzibile ale actelor lor, permiţându-le să încerce să-şi rezolve problema, să-şi fixeze obiective, să-şi dezvolte competenţele şi să repare nedreptatea cauzată. Intervenţia în situaţie de criză poate fi rolul unui profesor special desemnat pentru a face asta sau, o altă soluţie, al oricărui profesor care doreşte să înveţe cum se intervine utilizând aceste metode. Valorile, atitudinile şi competenţele necesare lucrului cu copiii dificili sunt:

- respectul – neutralitatea, grijă faţă de demnitatea umană, un limbaj respectuos;
- compasiunea dezvoltată ca urmare a înţelegerii tulburărilor psihologice, violenţei, evoluţiei elevilor şi bolilor, cum ar fi sindromul Asperger;
- optimismul – încrederea în capacităţile elevilor de a se construi psihic şi social;
- să dea un exemplu de calm, control de sine şi aptitudini de a rezolva paşnic problemele;
- coerenţa reacţiilor;
- consilierea şi primul ajutor psihologice;
- crearea unui dialog în momentele de criză – control emoţional, explicarea valorilor, rezolvarea paşnică a problemelor, fixarea obiectivelor, dezvoltarea competenţelor, consecinţele şi repararea nedreptăţilor cauzate;
- medierea;
- fără strategii de reproş pentru agresiuni;
- repararea.

Convine şcolii dumneavoastră acest model?

Activitatea 7.12: Planul de reacţie

Necesităţile şcolii dumneavoastră. Răspundeţi acestor întrebări care ar putea să vă inspire în elaborarea unui plan de acţiune:

- violenţele sau hărţuirile sunt o problemă în şcoala dumneavoastră? Care sunt persoanele implicate? Ce arată datele? (A se vedea capitolul 2 pentru informaţiile referitoare la date.)
- directorii de şcoală, profesorii şi părinţii fac dovada respectului faţă de elevi?

- a aplicat şcoala dumneavoastră o politică a sancţiunilor disciplinare?
- aplică profesorii metode pedagogice eficiente, bazate pe cercetări?
- fac parte programele de prevenire, cum ar fi dezvoltarea socio-psihologică, din programa şcolară obişnuită?
- aplică şcoala metode de control al comportamentelor intempestive? colectarea datelor şi procedurile de gestionare sunt simple?
- colaborează personalul, părinţii şi elevii pentru definirea aşteptărilor în materie de comportament (drepturi, responsabilităţi, consecinţe etc.)?
- au fost clar explicate, tuturor, planurile de reacţie la violenţă?
- sunt disponibile programe focusate pentru elevii care suferă de deficit psihologic?
- sunt părinţii mobilizaţi rapid atunci când dificultăţile persistă? sunt aceştia ajutaţi prin consultanţă externă?

Auditul

Monitorizarea şi evaluarea sistematică a programelor prin colectarea şi analizarea datelor este indispensabilă pentru a reacţiona într-o manieră coerentă. Un sistem simplu şi practic de colectare a datelor facilitează această sarcină esenţială a personalului. O supraveghere strânsă a curţilor de recreaţie permite crearea unor strategii precise şi transmiterea informaţiei la comunitatea extinsă. Ea îi determină să-şi schimbe atitudinea. Ca urmare, elevii care se ştiu observaţi îşi corijează şi îşi controlează ei înşişi comportamentul. (A se vedea capitolul 2 si 5 pentru o descriere mai detaliată a modului în care supravegherea poate contribui la organizarea şcolii.)

Câteva cuvinte de încurajare

Primele luni, a se vedea primii ani, de aplicare a unui plan de reacţie la violenţă pot necesita eforturi intense, proporţionale cu nivelurile pre-existente de violenţă. Este bine să consideraţi această fază de supraveghere strânsă şi reacţie imediată ca pe un mijloc temporar, o fază tranzitorie care va genera timpuri mai senine. De altfel, nu vă aşteptaţi să fiţi în stare să faceţi totul dintr-odată şi fiţi mulţumiţi că fiecare pas făcut conduce la reducerea violenţei şi hărţuirii, mai ales în primii ani de şcoală. Comunităţile şcolare trebuie convinse că violenţa nu este nici inevitabilă, nici acceptabilă şi că ea poate fi eradicată din şcoală printr-o cultură şi o instruire adecvate.

Fiecare şcoală va reacţiona bine înţeles într-o manieră care îi va fi proprie dar, dezvoltând profilul ei unic, trebuie luat în considerare necesarul de formare în 2 domenii:

- al prevenirii (proactiv): ce aptitudini trebuie să-şi dezvolte şcoala dumneavoastră pentru crearea unei atmosfere mai puţin propice violenţei?
- al reacţiei (reactiv): în caz de violenţă este reacţia dumneavoastră preventivă, rezolvă problemele, este neviolentă? Îi învăţaţi pe elevii susceptibili de o reacţie violentă să cultive aptitudini preventive?

Bibliografie

Ainscow, M, Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (1994). *Creating the Conditions for School Improvement.* London: Fulton.

Ananiadou, K. and Smith, P.K. (2002). Legal requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries. *Criminal Justice,* 2, 471-491.

Antidote (2003) *The Emotional Literacy Handbook: promoting whole school strategies.* London: Fulton

Arnett, J. (1992). Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review,* 12, 339–373.

Astor, R.A., Benbenishty, R. and Marachi, R. (2004). Violence in schools. In P.A. Meares (ed.), *Social Work Services in Schools* (4th edition) (pp.149-182). New York: Allyn & Bacon.

Atria, M. and Spiel, C. (2003). The Austrian situation: many initiatives against violence, few evaluations. In P.K. Smith (ed.), *Violence in schools: The response in Europe* (pp.83-99). London & New York: RoutledgeFalmer.

Bandura, A (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory,* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Bemak, F. and Keys, S. (1999), *Violent and Aggressive Youth: Intervention and Prevention Strategies for Changing Times,* California: Corwin Press Inc.

Benbenishty, R. and Astor, R.A. (in press). *School Violence embedded in Context.* Oxford, Oxford University Press.

Benbenishty, R. and Avi Astor, R. (2003). Violence in schools: the view from Israel. in P.K. Smith (ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe.* London: Routledge-Falmer.

Bongers, C. (2001). Tackling Violence in Schools: A Report from the Netherlands. Presented at the EC Connect Project UK-001 (Tackling Violence in Schools on a European-wide Basis) European Conference, Goldsmiths' College, London, April 6th – 8th.

Bongers, C.; Prior, F. & Walraven, G. (2003). From combating bullying and violence to fostering prosocial behaviour: a report from the Netherlands. In P.K. Smith (ed), *Violence in Schools: The Response in Europe.* London: Routledge-Falmer.

Byrne, B. (1987). *A study of the incidence and nature of bullies and whipping boys (victims) in a Dublin city post-primary school.* Unpublished Master's thesis, Trinity College, Dublin.

Canadian Safe School Network, *Violence in our Schools. A Pointed Discussion.* cssn@interlog.com.

Carlson, H.M. & Casavant, C.M. (1995). Education of Irish Traveller children: Some social issues. *Irish Journal of Psychology,* 16:2, 100 – 116.

ChildLine in Partnership with Schools (CHIPS)

Cook, T.D. and Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation.* Chicago: Rand McNally.

Cowie, H., Dawn, J. and Sharp, S. (2003). School violence in the United Kingdom - Addressing the Problem. In P.K. Smith (ed.) Violence in Schools : The Response in Europe. London : Routledge Falmer.

Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: gender issues in coping with bullying, *Aggressive Behaviour.* 26, 85-97.

Cowie, H., Smith, P.K., Boulton, M.J. and Laver, R. (1994). *Co-operative Group Work in the Multi-ethnic Classroom.* London, David Fulton.

Cowie, H. and Wallace, H. (1998). *Peer Support: A Teacher Manual*. London: The Prince's Trust.

Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J. & Jennifer, D. (2004) Emotional Health and Well-being: a Practical Guide for Schools. London: Sage.

Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P. & Smith, P. K. (2002) Knowledge, use of and attitudes towards peer support, *Journal of Adolescence,* 25, 5, 453-467.

Cowie, H. & Sharp, S. (1996) (Eds.) *Peer Counselling in Schools.* London: David Fulton.

Cowie, H., Smith, P. K. & Boulton, M. (1994) *Cooperation in the Multi-ethnic Classroom.* London: David Fulton.

Cowie, H. & Wallace, P. (2000) *Peer Support in Action*. London: Sage.

Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Ctianham, P., & Smith, P.K. (2002) Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence,* 25:5, 453 - 467.

Cunningham, C., Cunningham, L., Martorelli, V., Tran, A., Young, J. & Zacharias, R. (1998) The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 5, 653-662.

Debarbieux, E. and Blaya, C. (eds) (2001). *La violence en milieu scolaire: 3-Dix approaches en Europe* [Violence in schools: Ten approaches in Europe]. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Debarbieux, E. and Blaya, C. (eds) (2001). *Violence a l'ecole et politiques publique*s [Violence in schools and public policies]. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Debarbieux, E., Blaya, C. and Vidal, D. (2003). Tackling violence in schools: A report from France. In P.K. Smith (ed.), *Violence in schools: The response in Europe* (pp.17-32). London & New York: Routledge Falmer.

Department of Education and Science (1993). *Report of the Special Education Review Committee.* Dublin: The Stationery Office.

Department of Education and Science (1995). *Charting Our Education Future. The White Paper on Education in Ireland*. Dublin: Government Publications.

Department of Education and Science (1999). *Guidelines on Violence in Schools.* Dublin: The Stationery Office.

Department of Education and Skills (1989). *Discipline in Schools : Report of the Committee of Inquiry,* chaired by Lord Elton. London : HMSO.

Donnellan, A.M. & LaVigna, G.W., Negri-Shoultz, N. & Fassbender, L.L. (1988) *Progress without Punishment: Effective approaches for learners with behaviour problems,* Teachers College Press: Teachers College, Columbia University, New York and London

Dusenbury, L., Falco, M., Lake, A., Brannigan, R. & Bosworth, K. (1997). Nine critical elements of promising violence prevention programs, *Journal of School Health,* 67(10), 409-414.

Education Leeds website – www.educationleeds.co.uk/development

Encarta World English Dictionary (1999). London: Bloomsbury Publishing.

Fernandez, I., Villaoslada, E. & Funes, S. (2002) *Conflicto en el Centro Escolar,* Madrid, Catarata.

Fullan, M.G. 1999. *Change Forces: the sequel.* London: Falmer Press.

Fullan, M (1991) *The New Meaning of Educational Change* (London: Cassell) (Chapters 4 and 5)

Glendenning, D. (1999). *Education and the Law.* Dublin: Butterworths.

Goleman, D (1996)* *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ,* Bloomsbury, London, 1996

Godsil, A. (2002) Peer mediation and its potential for reducing the incidence of bullying in schools. In *Proceedings of the Second National Conference on Bullying and Suicide in Schools,* Tralee, Co. Kerry, 28 - 29th November.

Gray, J., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., & Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential.* Buckingham: Open University Press

Hanewinkel, R. (2004). Prevention of bullying in German schools: An evaluation of an anti-bullying approach. In Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K. (eds.), Bullying in schools: *How successful can interventions be?* Cambridge, Cambridge University Press.

Hart, R. (1992) Tokenism to Citizenship. In Symons, G. (1998) *Making it Happen; agenda 21 and schools.* Surrey:WWF.

Hawker, D.S.J. & Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimisation and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 411, 4, 441-455.

Henderson, D. (2003). Primary seniors help improve relationships. *Times Educational Supplement* 12th December 2003. London TES.

Hromek, R. (2004) *Planting the Peace Virus: Early Intervention to Prevent Violence in Schools,* Lucky Duck Publishing, Bristol

International Centre for Conflict Resolution and Mediation (2002) *The Pacific Pathway Programme, Conflict Resolution in Elementary School and Conflict Resolution in Preschool*. ICCRM www.iccrm.com

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1995). Why violence prevention programmes don't work – and what does. *Education Leadership,* February, 63-68.

Jordan, R. (1999). Ireland: National activities, programmes and policies. In *Policies in the Member States on Safety at School and on Measures to Counter Violence in Schools*. European Commission.

Kaltialo-Heirio, R.; Rimpela, M.; Martunen, M.; Rimpela, A. & Rantenau, P. (1999). Bullying, depression and suicidal ideation in Finnish adolescents. A school survey. *British Medical Journal,* 319, 348-351.

Lawlor, M. (2002). The 'Cool School' response to school bullying. *Proceedings of the Second National Conference on Bullying and Suicide in Schools*, Tralee, Co. Kerry, 28 – 29th November.

Lykken, D.T. (1968). Statistical significance in psychological research. *Psychological Bulletin,* 70, 151-159.

Maden, M. & Hillman, J. (1996). 'Lessons In Success'. In *Success Against the Odds/National Commission on Education.* London: Routledge.

Maines, G. and Robinson, B. (1992). *Michael's Story: The "No Blame" Approach.* Lame Duck Publishing, 10, South Terrace, Redlands, Bristol B56 6GT.

Maslow, A.H. (1968). *Towards a Psychology of Being.* New York : Van Nostrand.

Mayer, G.R. Sulzer-Azaroff, B. (1990): Interventions for vandalism. In G. Stoner, M.R. Shinn, & H.M.Walker (eds) *Interventions for achievement and behaviour problems, Monograph.* Washington DC: National Association of School Psychologists. pp 559-580

Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. & Cowie, H. (2003) Enhancing children's responsibility to take action against bullying: evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools, *Aggressive Behavior,* 29, 1, 1-14.

Minton, S.J.; O' Moore, A.M.; Cahill, K. Lynch, J.; McGuire, L. & Smith, M.J. (In press). A Review of Scientifically Evaluated Good Practices of Preventing and Reducing Bullying at School in the EU Member States. Project. Commissioned by, and submitted to, the European Commission (Directorate-General Justice and Home Affairs, Unit B1: Police and Customs Co-operation and General Crime Prevention).

Morgan, D.L. and Morgan, R.K. (2001). Single-participant research design. *American Psychologist,* 56, 119-127.

Nabuzoka, D. (2000). *Children with learning disabilities.* Leicester: British Psychological Society.

National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC) (2004) *Peer Support Manual.* London: NSPCC.

National Strategy on Community Safety and Crime Prevention (Government of Canada) (2004). Fact sheet on bullying. Available directly on the world-wide web: www.prevention.gc.ca/en/library/publications/fact_sheets/bullying

Naylor, P. & Cowie, H. (1999): The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence,* 22, 4, 467-479.

Ní Irghile, M. (1992). *Bullying and the special class.* Unpublished B.Ed. thesis, Trinity College, Dublin.

Olweus, D. (1999). Sweden. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective.* London and New York, Routledge, pp. 2-27.

Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K. (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, Cambridge University Press.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1997). Bully / victim problems at school: Knowledge base and an effective intervention programme. *Irish Journal of Psychology,* 18:2, 191 – 201.

Olweus, D. (1999). Norway. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee, P. (eds). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective.* London: Routledge.

O' Moore, A.M. (1997). Foreword: Bullying behaviour in schools. *Irish Journal of Psychology,* 18:2, 135 - 137.

O' Moore, A.M. (2003). The relationship between workplace bullying and suicide. Paper presented at the Conference on Workplace Bullying, Stress and Suicide, 18th October.

O'Moore, A.M. & Hillery, B. Bullying in Dublin Schools, 10:426-441

O' Moore, A.M. & Kirkham, C. (2001) Self-Esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behaviour* 27, 269 – 283.

O' Moore, A.M.; Kirkham, C. & Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: A nationwide study. *Irish Journal of Psychology*, 18:2, 141 – 169.

O' Moore, A.M. & Minton, S.J. (2002). Tackling Violence in Schools in Norway: An Evaluation of the 'Broad Approach'. Available on the world wide web: http:/www.gold.ac.uk/connect

O' Moore, A.M. & Minton, S.J. (2003a). The hidden voice of bullying. In M. Shevlin & R. Rose (eds), *Encouraging Voices: Respecting the Insights of Young People who have been Marginalised*. Dublin: National Disability Authority.

O' Moore, A.M. & Minton, S.J. (2003b). Reshaping young people's attitudes towards aggression and bullying: Towards a nationwide intervention in Irish schools. Presented at the 4th International Conference of PhD Students, University of Miskolc, Hungary, August 11th – 17th.

O' Moore, A.M. & Minton, S.J. (In press). *Dealing with Bullying in Schools: A Training Manual for Teachers, Parents and Other Professionals.* London: Paul Chapman Publishing.

Ortega, R. (1998) *La Convivencia Escolar que es y como abordarla*. Sevilla, Consejerìa de Educación y Ciencia.

Ortega, R. (2001) The Seville Project against school violence: an educational intervention model of an ecological nature. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds) *Violence in Schools: Ten Approaches in Europe.* Paris: ESF..

Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. and Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.

Pearson, G. (1983). *Hooligan: A history of respectable fears.* London, Macmillan Press.

Pellegrini, A.D. and Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 142-163.

Pikas, A. (2002). New developments of the Shared Concern Method. School *Psychology International*, 23, 307-326.

Potter, D., Reynolds, D. and Chapman, C. (2002). School improvement for schools facing challenging circumstances. *School Leadership and Management* 22(3), 243-256.

Rigby, K. (1998) Suicidal ideation and bullying among Australian secondary school children. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 15, 1, 45-61.

Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behaviour,* 26: 1, 135 – 143.

Roland, E., Bjørnsen, G. & Mandt, G. (2001). Tackling violence in schools: A report from Norway. Presented to the EC CONNECT Initiative UK-001: Tackling Violence in Schools on a European-Wide Basis Symposium, Goldsmiths College, London, England, April 6th - 8th.

Roland, E. & Munthe, E. (1997). The 1996 Norwegian program for preventing and managing bullying in schools. *Irish Journal of Psychology,* 18:2, 233 – 247.

Roland, E. and Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research,* 44, 299-312.

Roland, E. & Galloway, D. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K. (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, Cambridge University Press.

Rutter, M.; Maugham, B.; Mortimer, P.; Ousten, J. & Smith, A. (1979) *Fourteen Thousand hours: Secondary schools and their Effects on Children.* Cambridge: Harvard University Press.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996) Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group, *Aggressive Behavior,* 22, 1-5.

Salmivalli, C.; Kankinen, A.; Kaistanemi, L. & Lagerspetz, K.M.J. (1999) Self-evaluated, self-esteem, peer-evaluated self-esteem and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 25, 1268 - 1278.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools.* London: Institute of Education/Office for Standards in Education.

Schafer, M and Korn, S (2003). Numerous programmes - no scientific proof. In P.K. Smith (ed.) *Violence in Schools : The Response in Europe.* London : Routledge Falmer.

Scherer-Thompson, J. (2002) *Peer Support Manual.* London: Mental Health Foundation.

Schon, D. (1982). *The Reflective Practitioner.* New York: Basic Books.

Shaughnessy, J. and Jennifer, D.: An Evaluation of Checkpoints for Schools. Report for Birmingham LEA. January 04.

Smith, P.K. (ed.) (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London and New York, Routledge Falmer.

Smith, P.K., Ananiadou, K. and Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 591-599.

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. and Liefooghe, A. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison. *Child Development,* 73, 4, 1119-1133.

Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K. (eds.) (in press). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, Cambridge University Press.

Smith, P.K. & Sharp, S. (1994). School Bullying: Insights and Perspectives. London: Routledge

Soløy, M. (1998). Gran skole fant medisin mot hverdagsvold. ['Gran school has found the antidote to daily violence.'] *Aftenposten*, Friday 27th November.

Stacey, H. (2000) Mediation and peer mediation. In H. Cowie & P. Wallace *Peer Support in Action.* London: Sage.

Stevens, V., Van Oost, P. and de Bourdeaudhuij, I. (2004): Interventions against bullying in Flemish schools: Programme development and evaluation. In Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K. (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, Cambridge University Press.

Suckling, A. & Temple, C. (2002). *Bullying: A Whole-School Approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Underwood, M. K. (2002). Sticks and stones and social exclusion: Aggression among girls and boys. In P.K. Smith and C.H. Hart (eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford, Blackwell.

United Nations (1991) United Nations Convention on the Rights of the Child. *Innocenti Studies*. Florence: UNICEF.

Varnava, G. (2000). Towards a non-violent Society: Checkpoints for Schools. London. National Childrens Bureau.

Varnava, G. (2002). *How to Stop Bullying in Your School. A Guide for Teachers.* London: David Fulton.

Vettenburg, N. & Huybregts, I. (2001) Anti-social student behaviour and feelings of unsafety among teachers. Presentation at the International Conference in Violence in Schools and Public Policies, Paris, 5-7th March.

Vettenburg, N. (1999). Violence in schools. Awareness-raising, prevention, penalties. General report. In Council of Europe, *Violence in schools, Awareness-raising, prevention, penalties,* Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Vitaro, F., Tremblay, R.E., Kerr, M., Pagani, L. and Bukowski, W.M. (1997). Disruptiveness, friend's characteristics and delinquency in early adolescence. *Child Development,* 68, 676-689.

Vygotsky, L.S. (1976) *Thought and Language,* MIT Press, Cambridge, Mass

Weare, K and Gray G. (2203} 'What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?' DfES Research report 456: the Health Education Unit, Research and Graduate School of Education, University of Southampton.

Welsh, W.N., Greene, J.R. and Jenkins, P.H. (1999). School disorder: The influence of individual, institutional and community factors. *Criminology,* 37, 73-115.

Wolke, D. Samara, M. and Woods, S. (in prep.). Creating characters and social relationships of those involved in bullying: Description and implications for new approaches to intervention. Submitted manuscript, University of Bristol.

Young, M. and Commins, E. (2002) *Global Citizenship*. Cambridge: Chris Kingston Publishing

Autorii

Chris Gittins este consilier principal al guvernului pentru ameliorarea comportamentului, frecvenţei şcolare şi reducerii violenţei în şcoală la Departamentul de Educare şi Formare Profesională, Anglia.

Profesorul *Peter K. Smith* este directorul Unităţii pentru Studiile privind Şcoala şi Familia la Colegiul Goldsmith, Universitatea din Londra. Lucrarea sa „Violenţa în şcoală, răspunsul în Europa" este cea mai recentă activitate a sa în acest domeniu.

Peter Galvin este psiholog-educator pentru Educational Leeds. Autor de publicaţii privind gestionarea comportamentului, el este şi creatorul bazei de date a Leeds şi al instrumentului de audit al comportamentului şi absenteismului din mediul şcolar.

Doctorul Julie Shaughnessy este responsabila cursului principal al Şcolii de Formare a Profesorilor a Universităţii din Surrey, Roehampton. Este coordonatoarea Programului primar PEGC şi membră fondatoare a Observatorului Regatului Unit.

Julie Casey este psiholog şi consultantă diplomată (comportament emoţional). Ea este membră a echipei care elaborează strategia naţională engleză în materia comportamentului şi absenteismului în mediu şcolar.

Profesoara Helen Cowie predă psihiatria şi pedagogia. Ea este directoarea Observatorului Regatului Unit pentru Promovarea Non-violenţei la Institutul European pentru Sănătate şi Ştiinţe Medicale (Universitatea din Surrey).

Profesoara Mona O'Moore, directoare (fondatoare şi coordonatoare) a Departamentului de Educaţie şi *Stephen James Minton* (cercetător în educaţie) lucrează împreună la Centrul de Cercetări şi Resurse pentru Prevenirea Brutalităţilor din Colegiul Trinity, Dublin.

George Robinson şi *Barbara Maines* sunt fondatorii şi proprietarii ediţiei Lucky Duck şi autorii unei vaste game de publicaţii din domeniul dezvoltării elevului. *Robyn Hromek* lucrează în Australia ca psiholog-educator. Ei trei au acumulat cunoştinţe considerabile în domeniul psihologiei educative, culturii instituţionale, formării profesorilor, consultanţei şi cursurilor în domeniul gestionării comportamentului.

Anexă: Copiii şi violenţa

Programul de acţiune „Copiii şi violenţa" este un element al unei iniţiative mai largi a Consiliului Europei, „Construirea unei Europe cu şi pentru copii", al cărei obiectiv este dezvoltarea unei abordări bazate pe drepturile copilului în toate activităţile Organizaţiei.

În toate statele membre ale Consiliului Europei, copiii sunt victimele celor mai rele forme de violenţă şi de încălcare a drepturilor lor fundamentale. Pentru multe motive, respectarea drepturilor copiilor şi dreptul lor la protecţie împotriva violenţei este o prioritate pentru guvernele celor mai multe dintre statele membre. Toate statele membre au ratificat Convenţia Naţiunilor Unite privind drepturile copilului şi se presupune că dezvoltă planuri naţionale de acţiune pentru a asigura deplina ei implementare.

Violenţa împotriva copiilor este strâns legată de formele mai largi de violenţă şi de crimă organizată. Violenţa atinge copiii la şcoală, pe stradă, în instituţiile care îi găzduiesc şi în sânul familiei. Copiii sunt şi victimelor crimelor pe plan mondial, cum ar fi: traficul de fiinţe umane, traficul de droguri, terorismul, conflictele armate şi criminalitatea informatică.

Complexitatea acestor probleme necesită apelarea la strategii globale care permit coordonarea eforturilor tuturor actorilor şi mobilizarea ansamblului de resurse disponibile. Astfel, obiectivele programului sunt:

- asigurarea aplicării drepturilor copiilor şi protecţia lor împotriva oricărei forme de violenţă;
- implicarea directă a copiilor şi tinerilor în politicile de luptă împotriva violenţei;
- definirea unor strategii de acţiune pe teren privind diferitele contexte şi tipuri de violenţă împotriva copiilor. Cinci domenii de intervenţie au fost identificate: familia, şcoala, instituţiile de primire, comunitatea, exploatarea sexuală şi abuzul copiilor;
- elaborarea strategiilor naţionale de prevenire;
- elaborarea propunerilor de strategii locale integrate de prevenire;
- ensibilizarea şi difuzarea informaţiilor privind drepturile copiilor.

Agenţiile de vânzare a publicaţiilor Consiliului Europei

BELGIUM/BELGIQUE
La Librairie européenne SA 50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
http://www.libeurop.be

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail:
jean.de.lannoy@euronet.be
http://www.jean-de-lannoy.be

CANADA
Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail:
order.dept@renoufbooks.com
http://www.renoufbooks.com

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE
Suweco Cz Dovoz Tisku Praha
Ceskomoravska 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK
GAD Direct
Fiolstaede 31-33
DK-1171 COPENHAGEN K
Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94
E-mail: info@gaddirect.dk

FINLAND/FINLANDE
Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
http://www.akatilaus.akateeminen.com

FRANCE
La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124, rue H. Barbusse
F-93308 AUBERVILLIERS Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail: commandes.vel@ladocfrancaise.gouv.fr
http://www.ladocfrancaise.gouv.fr

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

GERMANY/ALLEMAGNE AUSTRIA/AUTRICHE
UNO Verlag
August-Bebel-Allee 6
D-53175 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
http://www.uno-verlag.de

GREECE/GRÈCE
Librairie Kauffmann
28, rue Stadiou
GR-ATHINAI 10564
Tel.: (30) 1 32 22 160
Fax: (30) 1 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE
Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
http://www.euroinfo.hu

ITALY/ITALIE
Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
http://www.licosa.com

NETHERLANDS/PAYS-BAS
De Lindeboom Internationale Publikaties
b.v.
MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7482 BZ HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: books@delindeboom.com
http://www.delindeboom.com

NORWAY/NORVÈGE
Akademika, A/S
Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE
Gl/owna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmiescie 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
http://www.internews.com.pl

PORTUGAL
Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail. telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE
Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
http://www.mundiprensa.com

SWITZERLAND/SUISSE
Adeco – Van Diermen
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 05
E-mail: info@adeco.org

UNITED KINGDOM/ ROYAUME-UNI
TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
http://www.the-stationery-office.co.uk
http://www.itsofficial.net

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA
Manhattan Publishing Company
2036 Albany Post Road
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
http://www.manhattanpublishing.com

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe
Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int